

**O contributo do Ensino a Distância
na aquisição e aprendizagem do léxico
no Português como Língua Estrangeira**

Liliete Nunes dos Santos

**Dissertação de Mestrado em
Ensino do Português Língua Segunda
e Língua Estrangeira**

Setembro, 2012

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de
Mestre em Ensino do Português Língua Segunda e Língua Estrangeira,
realizada sob a orientação científica de Ana Maria Martinho Carver Gale

Dedicatória Pessoal

Aos meus pais, por terem feito de mim o que hoje sou e por terem abdicado de tantas coisas para me fazerem chegar onde cheguei, ensinando-me que com trabalho e persistência alcançamos os nossos objetivos.

Ao meu marido, companheiro inquestionável de todas as horas, pelos seus conselhos, pela sua força e incentivo, e por nunca me deixar desistir.

À minha avó, pelo seu carinho de uma vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Professora Doutora Ana Maria Martinho Carver Gale pela sua orientação, apoio, tranquilidade e preciosos e sábios conselhos ao longo da realização desta dissertação.

Aos meus pais por todo o apoio e incentivo que me têm dado, ensinando-me o valor do estudo e do trabalho.

Ao meu marido, sempre incansável e disponível para me apoiar com as suas palavras tranquilizantes.

Às minhas companheiras de estudo Liliana Medalha e Cláudia Lima pelo apoio, amizade e horas de desabafo ao longo da realização da dissertação.

Aos meus familiares e amigos pelo apoio que sempre me deram e pela desculpa da minha ausência.

O contributo do EAD na aquisição e aprendizagem do léxico no Português como Língua Estrangeira

Liliete Nunes dos Santos

RESUMO

A presente dissertação, no âmbito do Mestrado em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira, pretende ser um contributo para a investigação acerca do papel do Ensino a Distância (EaD) no Ensino do Português como Língua Estrangeira (PLE), particularmente no que respeita à aprendizagem e aquisição do léxico por camadas mais jovens da população em idade escolar, recorrendo à modalidade *b-learning*.

Depois de uma reflexão acerca do léxico, da sua importância no processo de ensino-aprendizagem de LE e de algumas estratégias de retenção lexical, com especial enfoque numa abordagem lexical, proceder-se-á à explanação do conceito de EaD, à apresentação da evolução diacrónica e modelos teóricos, bem como das modalidades deste tipo de ensino. Ainda se apresentará uma reflexão sobre o construtivismo, o conexionismo e a aprendizagem colaborativa na modalidade de *b-learning*, ponderando, seguidamente, de que forma é que este tipo de modalidade é adaptável ao ensino-aprendizagem do léxico de PLE. Para tal proceder-se-á à análise de algumas das ferramentas das TIC com a finalidade de comprovar a sua aplicabilidade no EA de LE, recorrendo às funcionalidades da plataforma Moodle e do software *Hotpotatoes*.

PALAVRAS-CHAVE: Léxico, Ensino a Distância, *B-Learning*, *Moodle*, Ferramentas TIC, *Hotpotatoes*.

ABSTRACT

The following dissertation within the Master in Teaching Portuguese as a Second and Foreign Language, aims at being a contribution to research on the role of Distance Education (DE) in the teaching of the Portuguese Language as a foreign language (TPLFL), particularly when it comes to the learning and acquisition of the lexicon by the youngest members of the population in school, through *b-learning*.

After reflecting about the lexicon and its importance in the teaching and learning process of a foreign language and some of the strategies of lexical learning, we shall proceed to the explanation of the concept of DE, to the presentation of the diachronic evolution and theoretical models, as well as the modalities of this teaching method. We will also present a reflexion on constructivism, and collaborative learning in the *b-learning* modality, also discussing how this kind of modality is adaptable to the teaching and learning of the lexicon. For that purpose, we shall analyze some tools used in ICT, by using the Moodle platform and the Hotpotatoes software's functionalities.

KEY-WORDS: Lexicon, Distance Education, B-Learning, Moodle, ICT, Hotpotatoes.

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo I	5
O léxico no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras	5
1. Perspetiva diacrónica	5
2. Léxico, vocabulário e gramática	8
3. Importância do léxico no ensino L2	17
4. Unidades lexicais	18
4.1 O que é uma palavra?	18
4.2 <i>Lexical Chunks</i>	22
5. Instrução e estratégias de aprendizagem - transformação do Input em Intake	25
5.1 Aquisição ou aprendizagem? A importância do <i>input</i> .	25
5.2 A consciencialização linguística	27
5.3 Revisão/reciclagem – a importância do bloco-notas lexical	32
6. O ensino de línguas baseado em tarefas	35
6.1 O que são tarefas?	35
6.2. Tipos de tarefas	36
6.3 Organização e sequência das tarefas	38
6.4 Planeamento das tarefas	39
Capítulo II	41
O Ensino a Distância na aquisição e aprendizagem do PLE	41
1. O que é a educação/ensino a distância (EaD)?	41
1.1 Modalidades de EaD: <i>e-learning</i> e <i>b-learning</i>	45
2. As teorias de aprendizagem e o <i>b-learning</i>	51
2.1 O construtivismo	51
2.2 O conetivismo	52
3. A aprendizagem colaborativa	54
4. O papel do professor no EaD	55
5. Contextos de aprendizagem	58
6. A Moodle e a aprendizagem do PLE	61
6.1 Atividades e Ferramentas	62
6.1.1 WebQuest	62
6.1.2 Wikis e Blogues	65
6.1.3 Glossário	69

6.1.4 Hotpotatoes	70
Considerações finais	73
BIBLIOGRAFIA	i
ANEXOS	xiii
Anexo 1	xiv
Anexo 2	xxi
Anexo 3	xxii
Anexo 4	xxiii
Anexo 5	xxiv
Anexo 6	xxvi
Anexo 7	xxvii
Anexo 8	xxviii
Anexo 9	xxxi
Anexo 10	xxxiii
Anexo 11	xxxiv
Anexo 12	xxxv
Anexo 13	xxxvi
Anexo 14	xxxvii
Anexo 15	xxxviii
Anexo 16	xli
Anexo 17	xl ii
Anexo 18	xlvi
Anexo 19	li
Anexo 20	lvi
Anexo 21	lviii
Anexo 22	lix
Anexo 23	lxiv

LISTA DE ABREVIATURAS

ASL:	AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA
EA:	ENSINO-APRENDIZAGEM
EaD:	ENSINO/EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
L1:	LÍNGUA MATERNA
L2:	LÍNGUA SEGUNDA
LE:	LÍNGUA ESTRANGEIRA
LM:	LÍNGUA MATERNA
LMS:	LEARNING MANAGEMENT SYSTEM
PLE	PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA
PLNM:	PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA
QECR:	QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA
S/P.:	SEM PÁGINA
SEGS.:	SEGUINTE
TIC:	TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
WQ:	WEBQUEST
WWW:	<i>WORLD WIDE WEB</i>

Diz-me, eu esquecerei.

Mostra-me, eu lembrar-me-ei.

Envolve-me, eu compreenderei.

(Provérbio chinês)

INTRODUÇÃO

Desde a segunda Guerra Mundial que o Mundo conheceu mudanças avassaladoras, tendo-se tornado mais aberto e permitindo uma maior circulação de bens e pessoas. Esta abertura tornou-o um espaço onde as várias línguas e culturas contactam, interagem, se misturam. Portugal desde sempre foi um país que se pautou pelo contacto intercultural, assistindo à saída de muitos nacionais em busca de outras condições de vida e também à entrada de muitos imigrantes. Toda esta movimentação de bens e pessoas reflete-se também no panorama linguístico português, conduzindo a uma nova forma de encarar a Língua Portuguesa. Neste panorama surgem as designações de Língua Materna (LM/L1) e Língua não Materna (LNM), conceito que por sua vez se divide em Língua Segunda (L2) e Língua Estrangeira (LE).

Para Saussure (1992:34-35) a língua é um conjunto social da faculdade da linguagem e de concepções necessárias adotadas pelo corpo social para permitir aos indivíduos o exercício dessa faculdade. Este sistema homogéneo estrutura a fala e, por isso, está sujeito a constante modificação encetada pelos próprios falantes que desde o nascimento a adquirem e aprendem. A LM é a língua de referência a partir da qual os indivíduos constroem as estruturas linguísticas. Segundo Stern (1983) a definição de LM supõe vários fatores. Em primeiro lugar é a língua adquirida pelo indivíduo na infância, no seio familiar, com a qual existe maior proximidade e afetividade; depois, para esta definição contribui a questão da proficiência linguística, já que se supõe que o indivíduo domine de forma bastante aceitável a *sua* língua. Mas estes fatores não são determinantes para a definição de LM, existindo associados a eles outros de alguma complexidade. O mesmo autor refere que, embora L2 e LE sejam aprendidas em contexto formal, depois de os falantes já dominarem L1, o que as distingue é o facto de L2 ser uma língua não nativa que é aprendida (em contexto de imersão) e utilizada em determinado país, desempenhando funções sociais, políticas e económicas, sendo, por isso, língua oficial. Por sua vez, LE refere-se à língua não nativa que é ensinada formalmente, frequentemente por professores não nativos, mas apenas utilizada fora do território nacional. Para Crispim (1990, citada por Carvalho e Delgado, 2010:6), embora no estágio de aprendizagem inicial os métodos e estratégias de ensino coincidam em L2 e LE, ao longo do tempo a utilização mostra diferenças, sendo possível afirmar que «em relação a uma língua estrangeira, existe apenas uma aprendizagem, enquanto no que se refere a uma L2, existe apropriação». Estas definições parecem claras e inequívocas,

mas a literatura acerca do tema (cf. Leiria, 1999) não as trata dessa forma, problematizando a questão no sentido de esclarecer que as definições não podem ser encaradas de forma linear, uma vez que a sua caracterização influi no ensino-aprendizagem (EA). Esta questão conduziria a muitas outras abordagens que, de momento, não se prendem com o teor do nosso trabalho. Assim, adotamos a distinção mais comum, partindo do princípio de que ensinar português LE é ensinar «a non-native language taught in school that has no status as a routine medium of communication in that country» (Crystal, 1995:368), com as reservas que isso impõe. A aprendizagem de LE depara-se com algumas fragilidades em relação a L2, nomeadamente o facto de os alunos não se encontrarem em situação de imersão, o que requer não só a adoção de estratégias pedagógicas diferentes das eventualmente adotadas no ensino de L2, mas também o recurso a instrumentos motivadores da aprendizagem. Neste âmbito, as tecnologias de informação e comunicação (TIC) podem dar um enorme contributo para o envolvimento do aprendente no seu processo de EA, fazendo dele uma peça fundamental do seu sucesso.

Com o advento da *World Wide Web* alterou-se a forma como se acede à informação e como se comunica com os outros. A rede passou a ser encarada como um espaço de partilha, um contributo para o desenvolvimento coletivo e para a democratização da informação. O seu avanço reveste-a de uma nova roupagem: as páginas monótonas deram lugar à associação de imagens, som e vídeo; depois, o cidadão foi “puxado” para dentro da rede e com a inovação dos recursos passou a poder publicar as suas ideias e investigações, e interagir com os outros cibernautas – a Web 2.0 surgia. As redes sociais foram as principais responsáveis pela nova fisionomia da rede e escrever *online* passou a ser prática comum e estimulante. O ensino não ficou imune a essa revolução que, de certa forma, também o transformou. A evolução do sistema mediático e das TIC, e a forma como os *digital natives* (Prensky, 2001) ou *n-gen* (*net generation*) (Tapscott, 2008) interagem com estes sistemas, impulsionou o sistema educativo a mudar também, pois este não pode conformar-se em ter as aulas contidas em quatro paredes, fechadas para o mundo – tem de se abrir ao exterior. Os novos alunos, pertencentes à geração da rede, das tecnologias móveis, do *social networking* e do *social bookmarking*, têm exigências diferentes, encaram o trabalho, a aprendizagem e a diversão de outra forma e absorvem rapidamente a informação, em vídeo, imagens, texto, de muitas fontes em simultâneo, esperando uma resposta instantânea. Naturalmente estão sempre em contacto com uma comunidade de amigos

que tanto podem estar na porta ao lado como do outro lado do mundo (Downes, 2005). A *net generation* é ávida de informação, de interação e de novidade, e necessita de motivação constante. Não admira, portanto, que o ensino deva estar cada vez mais centrado nestes aprendentes e nas suas necessidades, o que contribui para o acentuar da mudança de paradigma educacional. A aprendizagem de LE não apresenta um panorama diferente e o Ensino a Distância (EaD), pode ser o fator decisivo para o estímulo dos aprendentes e um contributo para a sua evolução. Quando decide aprender uma língua estrangeira, o aluno é impelido pela necessidade de comunicar que é colmatada através do domínio da competência comunicativa, a qual congrega um conjunto de competências – linguísticas, sociolinguísticas, pragmáticas e estratégicas. Para que estas competências sejam desenvolvidas cabe ao professor de LE encontrar formas apelativas e motivadoras de proporcionar o contacto com a língua alvo, porque só assim o aluno se disponibilizará para aprender. Por outro lado, os papéis do aluno e do professor sofreram alterações, assim como o próprio ensino, que abandonou a postura tradicional do «ensinar a fazer» – debitando conceitos e regras que os alunos ouviam e esqueciam – para abraçar a ideia de «ensinar a saber-fazer». A mudança de paradigma centra a aprendizagem no aprendente, na sua capacidade de ação e construção do seu próprio conhecimento, o que implica uma interatividade latente na aula de LE. Essa interatividade pode encontrar o seu lugar também através do EaD, das TIC e das suas ferramentas, cabendo ao professor instaurar essa mudança. Se é verdade que as novas tecnologias contribuíram para uma alteração radical na teoria educacional, não é menos certo que também a mudança de paradigmas na educação influenciou bastante o uso da tecnologia do EaD. Deste ecletismo nasce o seu contributo para a aprendizagem das línguas estrangeiras, nas quais se inclui o PLNM.

A conjuntura apresentada motivou-nos a traçar como objetivo desta dissertação contribuir para a investigação acerca do papel desempenhado pelo EAD no Ensino do Português como Língua Estrangeira (PLE), particularmente no que respeita à aprendizagem e aquisição do léxico. Este elemento é a pedra basilar de qualquer língua que permite ao indivíduo entender e fazer-se entendido, que o integra e o torna permeável a um meio e uma cultura que não são seus, mas dos quais se pode apropriar através do conhecimento linguístico e para os quais contribui com o seu saber. A opção de abordar o ensino de PLE prende-se com o facto de a posição em que se encontra o aprendente face à aquisição e aprendizagem da língua ser desafiadora no que se refere à adoção de estratégias mais eficazes para o ensino da língua, uma vez que não se

encontrando em contexto de imersão o contato com a língua-alvo terá de ser mais permanente, incisivo e eficaz, e, por isso, mais motivador. Através da fundamentação teórica esperamos contribuir para mostrar que o EaD, na sua modalidade de *b-learning*, é um aliado poderoso no ensino do PLE, particularmente nas camadas jovens da população em idade escolar. Se, por um lado, a adoção desta modalidade, que combina o ensino presencial com o ensino a distância, contribui para a motivação e autonomia do aluno, por outro permite regular o processo de EA de um público-alvo cujo grau de independência ainda não é elevado. Neste âmbito, o contributo das várias ferramentas das TIC permite criar uma multiplicidade de cenários de aprendizagem que vão de encontro às necessidades dos aprendentes. A disseminação das plataformas de aprendizagem – das quais a Moodle é uma das principais representantes – possibilita uma gestão eficaz do ensino e a utilização de um conjunto de ferramentas que apelam à construção do saber, à criação de uma rede de conhecimentos e à colaboração e interação entre professores e alunos, e entre pares. As *Webquest*, as wikis, os blogues, os glossários e *softwares* como o *Hotpotatoes* começam a assumir um papel importante no EA das línguas, sendo imperioso refletir sobre a sua utilização neste âmbito.

De forma a atingir os objetivos a que nos propusemos, a presente dissertação encontra-se organizada em dois momentos. Numa primeira parte apresentaremos uma perspetiva diacrónica acerca do papel que o léxico tem desempenhado no EA de línguas estrangeiras, concentrando-nos de seguida nas noções de «léxico», «léxico mental», «gramática» e «vocabulário» para posteriormente refletirmos sobre a importância da aquisição e aprendizagem lexical em LE. Ainda nesta primeira parte cederemos particular importância às unidades lexicais, nomeadamente do ponto de vista da abordagem lexical, para de seguida nos debruçarmos sobre algumas estratégias de transformação do *input* em *intake*. Por último, deter-nos-emos sobre o ensino de LE baseado em tarefas, adotando as perspetivas de Ellis (2003) e Nunan (2004).

A segunda parte desta dissertação é dedicada ao EaD, nomeadamente à sua definição, evolução diacrónica e modelos teóricos de ensino, e modalidades. Ainda nesta fase discerniremos acerca de duas das teorias de aprendizagem mais relevantes na área do EaD (o construtivismo e o conexionismo), bem como sobre a importância da aprendizagem colaborativa. Neste contexto não olvidamos o papel do professor nem a relevância dos contextos de aprendizagem. Por último, analisaremos a importância e eficácia da utilização de algumas ferramentas das TIC na aquisição e aprendizagem do léxico em LE.

CAPÍTULO I

O léxico no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras

1. Perspetiva diacrónica

Ao aprender uma língua, o que os indivíduos procuram é a capacidade para comunicar com o outro, para entenderem e serem entendidos. Para que isso aconteça existe um conjunto de elementos que os aprendentes precisam de conhecer e que fazem de uma língua o que ela é. Assim, necessitam de adquirir competências mais gerais – conhecimento declarativo e capacidades e competências de realização (QECR:147 e segs.) – e competências linguísticas (ao nível lexical, gramatical, semântico, fonológico, ortográfico e ortoépico), sociolinguísticas e pragmáticas. Todas elas são importantes para o domínio da língua, mas nem sempre ao longo da história do EA de línguas estrangeiras foram abordadas da mesma forma.

A tendência tem sido, até há relativamente pouco tempo, relegar a competência lexical para um plano mais distante, considerando o vocabulário como um aspeto secundário na aprendizagem de uma LE, sendo dada a primazia à gramática e à fonética. Nos últimos anos tem-se assistido a uma mudança de paradigma, que transformou o léxico na prioridade do EA de línguas estrangeiras. Leiria (2001a:158) afirma que as investigações na Aquisição de Língua Segunda¹ (ASL), apoiadas pelo desenvolvimento da Psicologia, da Neurolinguística e da Psicolinguística, apontam para uma pedagogia baseada numa abordagem comunicativa com o ensino centrado no léxico, o que demonstra a importância que este tem adquirido. Para compreender melhor esta mudança, torna-se necessário recuar no tempo² para verificar o papel que o EA do léxico tem tido até ao presente. Segundo Vallejo (2005) poderão distinguir-se três fases que configuram a história do EA do léxico: uma primeira fase (século XVIII até à década de 70)³, em que se assistia ao domínio das estruturas linguísticas e listas de palavras; uma segunda fase (década de 70 até meados dos anos 80), em que ocorre a valorização do léxico, e a última fase (desde meados dos anos 80 até aos nossos dias), em que se aprofundam as investigações sobre a aquisição e aprendizagem lexical, as unidades lexicais e as estratégias de aprendizagem. De cada uma das etapas fazem parte

¹ Os estudos efetuados na área não efetuam a oposição entre LE e LS, utilizando o último termo para as duas realidades.

² Para um conhecimento mais aprofundado sobre a história do ensino das línguas estrangeiras, poder-se-ão consultar os seguintes autores: Germain (1993); Larsen-Freeman (2000); Richards e Rodgers (2001); Stern (1983).

³ Stern (1983) efetua uma divisão temporal diferente, assumindo que o primeiro período abrange os anos entre 1880 e 1920; o segundo entre 1920 e 1940; o terceiro situa-se entre 1940 e 1970 e um quarto período chega aos anos 80. Optámos por seguir a divisão de Vallejo (2005).

vários métodos e abordagens (Anexo1) que sucintamente passaremos a expor. Na primeira etapa encontram-se incluídos o Método da Gramática-Tradução, o Movimento da Reforma, o Método Direto, os Métodos da Leitura e do Ensino Situacional e o Método Áudio-Oral (também referenciado como método «aural-oral» e «audiolingual» (Leiria, 2001a; Richards e Rodgers, 1986; Stern, 1983). De uma forma geral estes métodos caracterizam-se por considerar prioritário o ensino das estruturas linguísticas e o treino da pronúncia. Este efetuava-se recorrendo à repetição de expressões ou frases proferidas por falantes nativos ou pelo próprio professor. O léxico era considerado um aspeto secundário da língua, porque não apresentava quaisquer regras de utilização e, por isso, o seu estudo era feito através listas de palavras, organizadas de acordo com princípios estruturais, que os alunos aprendiam memorizando. A seleção recaía sobre os termos mais frequentes e mais simples, pois se fossem demasiado complexos os aprendentes poderiam desviar a sua atenção da estrutura. Para além disso, os termos surgiam descontextualizados, considerando-se que o seu significado seria adquirido no contexto em que fossem utilizadas. Os aprendentes, como falantes experientes de L1, apenas teriam de fazer a transferência das formas e dos conteúdos para LE, pois acreditava-se que estruturalmente as línguas eram semelhantes (análise contrastiva). Assim, verifica-se que o léxico surgia subordinado à gramática, sendo a expansão lexical uma fase posterior à apreensão das estruturas linguísticas.

A partir de finais de 1960 vários linguistas apontaram críticas aos métodos utilizados até então no ensino das LE, nomeadamente à sua base estruturalista de descrição da língua, à teoria comportamental de aprendizagem (behaviorismo) e à desarticulação entre ambas. Esses linguistas defendiam que a finalidade da aprendizagem de uma língua deverá ser, em primeiro lugar, a comunicação. Para o declínio do modelo contribuíram também as mudanças ocorridas na linguística americana com a teoria de Noam Chomsky, embora esta não esteja diretamente relacionada com a mudança de paradigma no ensino das línguas. Segundo os defensores da gramática generativa transformacional, o processo de aprendizagem de uma língua não pode ser originado por imitação de um comportamento, pois o ser humano consegue produzir enunciados nunca antes ouvidos, mas criados a partir de conhecimentos anteriores e regras abstratas (cognitivismo). Nos anos setenta, a questão do ensino do vocabulário começa a intensificar-se e em 1976, Richards coloca a questão «O que é saber uma palavra?» e Meara (1980) nota que até à época havia alguns estudos acerca da aquisição do vocabulário, que eram pouco claros e se apresentavam «largely

atheoretical and unsystematic» (Meara, 1980:1). Assim, iniciava-se uma fase áurea na valorização do EA do léxico, em que a preocupação era gerir a sua aprendizagem, estabelecendo-se os seus limites e extensão, e tendo em conta os métodos de ensino. Krashen e Terrel (1983) valorizam a comunicação e nela o papel do vocabulário; introduzem a ideia de que a aquisição do vocabulário ocorre naturalmente, através da exposição a um *input* rico e compreensível, adquirido essencialmente através da leitura (*Reading Hypothesis*). Esta visão desencadeou vários estudos que conduziram à ideia de que o léxico já não é um conjunto de palavras isoladas, mas um recurso rico e complexo. Esta fase preparava já a seguinte, que se estende até aos nossos dias, cuja preocupação reside no conhecimento da estrutura dos elementos lexicais, no processo de aprendizagem e na sua qualidade, bem como na compreensão dos contextos em que surgem as palavras. De entre as propostas que tentaram explicar a estrutura dos itens lexicais, destaca-se a Abordagem Lexical, que se baseia no princípio da existência de palavras que se combinam com outras para originar sentidos, como se fossem um só elemento. Termos como *chunk*⁴, «multipalavras» e «colocações» passaram a ser frequentes na literatura. Nattinger e DeCarrico (1992) introduziram o conceito de «frase lexical», no qual se deveria basear o ensino das LE. Lewis (1993) refere que a língua é constituída por *chunks* e que saber colocações⁵ é imprescindível para o conhecimento lexical. A produção linguística é mais do que a subjugação às regras gramaticais, mas passa pela recuperação na memória de unidades maiores que a palavra. Léxico e gramática ganham afinidades e deixam de ser considerados termos opostos, mas antes aliados na aprendizagem da língua. A partir daí, outras vertentes começaram a ser exploradas, ganhando destaque nos nossos dias a abordagem comunicativa, com pendor lexical, sobre a qual nos debruçaremos mais adiante, assim como o ensino baseado em tarefas.

A forma diferente como o léxico começou a ser encarado no processo de EA das LE colocou várias questões sobre algo até então pouco explorado – qual é a verdadeira natureza do léxico. Por isso, antes de entender como se processa a sua aprendizagem é imperioso entender a amplitude do termo.

⁴ Literalmente o termo significa ‘bocados’ e neste contexto refere-se a uma sequência contínua ou descontínua de palavras ou outros elementos com significado que surgem combinados. Utilizaremos o termo em inglês, pois consideramos que em português não há uma tradução que expresse esta ideia.

⁵ De uma forma simplificada, a noção de ‘colocação’ pode ser explicada como a coocorrência frequente de determinados itens lexicais que ao nível sintagmático se influenciam.

2. Léxico, vocabulário e gramática

Numa primeira abordagem, quando pensamos em léxico associamos o conceito a «dicionário», ou seja, a um conjunto de palavras que uma determinada língua possui e que os falantes têm à sua disposição para se expressarem oralmente ou por escrito (Willis, 1990). Ao consultarmos o dicionário *online* da língua portuguesa (Priberam.pt), deparamo-nos com as seguintes informações acerca da palavra «léxico»: «Conjunto virtual das unidades lexicais de uma língua; compilação de palavras de uma língua; = vocabulário». Nestas definições, são atribuídas três características do léxico que podem ser analisadas através da revisão de alguma literatura acerca deste tema e que nos permitem discuti-las, a saber: é virtual; é composto por unidades lexicais; é sinónimo de vocabulário. Através da perspetiva diacrónica abordada anteriormente, verifica-se que o conceito de «léxico» foi tratado de forma vaga, sendo «encarado pela Linguística como uma entidade vasta e imprecisa, estruturado segundo leis mal conhecidas e diferentes segundo o ponto de vista» (Leiria, 2001a:31). Com o desenvolvimento da gramática generativa, o léxico passou a ser alvo de alguma atenção, sendo considerado um sinónimo de «dicionário da língua», definido como um conjunto de morfemas lexicais ou lexemas (unidades mínimas portadoras de sentido) constituídos por séries de traços que os distinguem e caracterizam. Para Lewis (1997a: 20), o léxico possui um carácter mais abrangente, pois engloba «single words and multi-word objects which have the same status in the language as simple words, the items we store in our mental lexicons ready for use». Esta ideia partilham também Mateus e Villalva (2006), acrescentando ainda que do léxico fazem parte unidades menores do que as palavras que servem para formar novas palavras, bem como as expressões sintáticas e idiomáticas. Estas características fazem do léxico a base de construção e compreensão dos enunciados linguísticos. Lewis (1997a:20) distingue ainda o léxico utilizado na escrita do léxico falado (*spoken lexicon*), referindo que do primeiro fazem parte palavras mais raras e complexas, que se usam menos, e do segundo unidades pré-fabricadas e arbitrarias, aparentemente construídas de acordo com as palavras mais frequentes da língua. Vilela (1995a:13) define léxico sob duas perspetivas: a comunicativa e a cognitivo-representativa. No que respeita à primeira, diz que o léxico é «o conjunto das palavras por meio das quais os membros de uma comunidade linguística comunicam entre si». Do ponto de vista cognitivo-representativo apresenta o léxico como «a parte da língua que primeiramente configura a realidade extralinguística e arquiva o saber linguístico duma comunidade.» Assim, de uma forma geral, para o autor o

léxico é «o repositório do saber linguístico e é ainda a janela através da qual um povo vê o mundo. Um saber partilhado que apenas existe na consciência dos falantes duma comunidade.» (1994:10). Também Figueiredo e Bizarro (1997a:116) compartilham destes pontos de vista, conferindo ao léxico uma dimensão que abarca o conhecimento linguístico e também o envolvimento cultural e social que o indivíduo tem com o mundo que o rodeia. Desta forma, o conhecimento lexical constitui uma das etapas para que possa efetivamente ocorrer a comunicação entre os indivíduos e se dê o conhecimento do outro e do meio envolvente.

Através das definições apresentadas, observa-se que está muito presente a ideia de que léxico e indivíduo são duas realidades que estão em constante interligação, influenciando-se mutuamente. O saber linguístico e o conhecimento que o indivíduo tem do mundo vão sofrendo alterações, refletindo o léxico todas as modificações ao nível político, social, económico cultural e científico, o que permite concluir que é um sistema aberto. Desta forma, podemos encarar o léxico como «um conjunto virtual de todas as palavras de uma língua, isto é, o conjunto de todas as palavras da língua, as neológicas e as que caíram em desuso, as atestadas e aquelas que são possíveis tendo em conta os processos de construção de palavras disponíveis na língua.» (Correia e Lemos, 2005: 9). Assim, conclui-se que é impossível dissociar indivíduo e competência lexical, pois toda a sociedade e cultura de um determinado povo podem afetar e ser afetadas pelas alterações sofridas pelo léxico. Esta influência mútua ocorre subtilmente, o que torna quase impossível determinar com rigor a extensão do léxico de qualquer língua, sendo que a dimensão dos itens lexicais encerra muito mais do que traços puramente linguísticos. A partir do referido, pode concluir-se que o léxico é ilimitado no espaço e irrestrito na adequação ao real, uma vez que contém todos os registos de língua.

As noções de léxico e vocabulário sobrepõem-se frequentemente. No que diz respeito ao conceito de «vocabulário», Lewis considera que a sua noção comum – como um conjunto de palavras com significado fixo – deverá ser ampliada, estendendo-se ao «stock of lexical items, which we hope will one day be codified in lexicons which take account of this extended understanding of the real building-blocks of the language.» (1997a:220). Para Hatch e Brown (1995:1, citados por Leiria, 2001a) o vocabulário consiste no conjunto de palavras que os indivíduos falantes de uma língua podem usar, ideia partilhada por Correia e Lemos (2005:9) para os quais o vocabulário é «o conjunto factual de todos os vocábulos atestados num determinado registo linguístico, isto é, o conjunto fechado de todas as palavras que ocorreram de facto nesse discurso».

Simplesmente a partir destas definições constatamos existir já uma diferença apontada entre léxico e vocabulário: aquele é um organismo aberto, o vocabulário uma classe fechada. Vilela, na sua obra *Léxico e Gramática* (1995b: 13), confirma este caráter restrito do vocabulário, referindo que é «o conjunto dos vocábulos realmente existentes num dado lugar e num determinado tempo, ambos absorvidos por uma comunidade linguística.» Nesta perspetiva, «o léxico corresponde ao geral, ao social e ao fundamental enquanto o vocabulário é o particular, o individual e o acessório.» (Vilela, 1995b:13). A partir daqui, depreendemos que cada indivíduo constrói o seu vocabulário utilizando o conjunto de unidades lexicais que tem ao seu dispor e que estão sempre sujeitas a alteração e enriquecimento. A este propósito, Hudson (1974), citado por Aitchinson (1987:12), refere que é ilimitada a quantidade de informação que pode ser associada a um item lexical, sendo possível dizer que o indivíduo ao selecionar e utilizar o vocabulário está a fazê-lo de acordo com os seus próprios princípios, criando e expandindo a sua própria identidade. Ao beber do léxico, o usuário tem a possibilidade de enriquecer cada vez mais o seu vocabulário, aumentando as possibilidades de escolha da unidade lexical mais apropriada em situação comunicativa.

Para Leiria a distinção entre léxico e vocabulário é, de certa forma, fictícia, uma vez que «o vocabulário não é uma entidade diferente do léxico mental, mas sim uma parte dele» (2001a:170). Para entendermos a sua afirmação é necessário perceber o que é o léxico mental. Ayto (citado por Aitchinson 1987:13) refere que «The word's largest data bank of examples in context is dwarfed by the collection we all carry around subconsciously in our heads». Esta metáfora explica a ideia subjacente ao conceito de «léxico mental⁶», ou seja, que os falantes têm à sua disposição um armazenamento de palavras ao qual recorrem para produzir um discurso num determinado momento (Oldfield, 1966). Porém, esta visão do léxico mental como um simples repositório de itens é contestada, dado que, aceitando o princípio de que o léxico mental é apenas um repositório, um armazém, como se explicaria a retenção das constantes modificações a que o léxico está sujeito? (Bernardo, 2010). Esta questão só pode ser colocada tendo em conta os avanços alcançados na investigação na área do léxico que analisam as suas várias vertentes, isto porque quando um indivíduo comunica coloca em prática um determinado conjunto de conhecimentos linguísticos (propriedades fonéticas, lexicais, sintáticas e semânticas das unidades lexicais) e extralinguísticos. Sobre a noção de

⁶ Este conceito foi introduzido por R.C. Oldfield no artigo "Things, Words and the Brain" (*Quarterly Journal of Experimental Psychology*, v. 18, 1966).

«léxico mental», diz-nos o *Longman Dictionary of Linguistics* (Richards e Schmidt, 2002:327), de forma muito sucinta, que é «a person's mental store of words, their meanings and associations».

A propósito deste conceito Aitchinson (1987:10 e segs.) não deixa de comentar o quão interessante é designarmos esta capacidade de armazenamento como *lexicon* (do grego «dicionário»), uma vez que etimologicamente o significado da palavra não se aplica ao que sucede no cérebro humano. O autor comprova que o léxico mental, ao contrário do que acontece com o dicionário, não está organizado alfabeticamente, nem permite constatar o número de itens lexicais que um indivíduo conhece. Por outro lado, está sempre atualizado, acompanhando as alterações que sofre o próprio léxico (seja ao nível do significado, da pronúncia, da grafia dos itens lexicais, da sua substituição por outros ou da adição de mais itens), funcionando como uma espécie de «charneira entre as estruturas conceptuais (conhecimento do mundo) e as linguísticas (conhecimento linguístico)» (Bernardo, 2010:29). Ainda como capacidade do léxico mental, Aitchinson (1987) destaca o facto de o ser humano ser capaz de estabelecer relações entre as palavras, ter a noção da sua frequência e adequação de uso, reconhecer várias possibilidades de organização sintática das frases e alterações da pronúncia, aspetos que não podem ser encontrados nos dicionários comuns. Estas características revelam que do nosso léxico mental fazem parte o conhecimento declarativo⁷ e o conhecimento processual. O primeiro é o conhecimento teórico que o indivíduo possui, resultante da «experiência (conhecimento empírico) e de uma aprendizagem mais formal (conhecimento académico)» (QECR:31). Este tipo de conhecimento está associado à memória explícita, uma vez que dele fazem parte as memórias das quais temos consciência e que declaramos. Quanto ao conhecimento processual, é o que «compreende todos os processos cognitivos que estruturam e classificam as perceções, procedem a categorizações, hierarquizações e abstrações, levam a automatismos e à ativação de estratégias⁸, de modo a permitir o rápido estabelecimento e a ativação de conexões entre as informações recebidas» (Bernardo, 2010:30).

O conhecimento processual, relacionado com a memória processual, é considerado implícito, pois baseia-se na análise de factos (ação em si) tendo como

⁷ Estas componentes do conhecimento foram definidas em 1978 por Donald Norman e David Rumelhart no artigo «Accretion, tuning and restructuring: Three modes of learning» Muitos linguistas, segundo Leiria (2001b) não estão de acordo quanto a estas designações no que respeita à aprendizagem de LE.

⁸ Segundo a definição do QECR (2001:30) «Estratégia é qualquer linha de ação organizada, regulada e com uma finalidade determinada pelo indivíduo para a realização de uma tarefa que ele escolhe ou com a qual se vê confrontado».

princípio o conhecimento declarativo. Assim, o conhecimento processual é a aplicação do conhecimento declarativo, o que ocorre de forma automática, mas cuja transposição tem de ser aprendida. Neste ponto salienta-se a posição de Paradis (referenciado por Leiria, 2001b), que alerta para o facto de esta automatização não residir na passagem do conhecimento declarativo para o processual, mas sim na capacidade de produzir sequências corretas de palavras. O mesmo autor explica que o conhecimento implícito – processual – e o conhecimento explícito – declarativo – estão relacionados com tipos diferentes de memória, têm diferentes conteúdos e, por isso, um não se transforma no outro. A noção da existência destes dois tipos de conhecimento revela-se de extrema importância, na medida em que proporcionará um melhor entendimento acerca da necessidade de desenvolver certas estratégias de ativação lexical.

A partir daqui, poderemos adotar uma definição de léxico mental mais alargada, proposta por Bernardo (2010:29):

O léxico mental designa aquela parte da memória semântica (onde se armazenam os conceitos) que processa, de forma interativa e paralela, a informação fornecida por cada palavra (ao nível gráfico, fonológico, morfológico, sintático e semântico), durante a receção e a produção linguística, articulando conceito e significado da palavra aos diferentes níveis, consoante a natureza cognitiva da tarefa que está a realizar num determinado momento.

Hatch e Brown (citados por Leiria, 2001a) acrescentam ainda que o termo indica as maneiras de acordo com as quais as formas linguísticas podem ser sistematicamente representadas no cérebro, ou seja, o léxico mental é definido não só de acordo com a sua constituição, mas também com a estruturação da representação das palavras. A este propósito diz-nos Bernardo (2010:30) que a estrutura da representação das palavras se encontra organizada de acordo com princípios formais, semânticos, relações paradigmáticas e sintagmáticas, sendo ativada quando o falante necessita de comunicar.

Uma vez que o léxico mental contém representações do conhecimento declarativo e processual, é importante para o ensino-aprendizagem de LE saber como funcionam, particularmente este último, que está sempre a ser ativado: quando reconhecemos e acedemos às palavras, na aquisição vocabular, na leitura, ao simplificar o discurso, ao analisar o uso das palavras em contexto e ao encontrarmos técnicas de memorização (Bernardo, 2010:31). A partir deste conhecimento, os professores são alertados para a importância do desenvolvimento, nos aprendentes, do conhecimento processual, que

resultará na promoção da autonomização dos alunos, na sua tomada de consciência linguística e, conseqüentemente, no melhor armazenamento da informação, ampliando o seu léxico. O conhecimento processual dos alunos está em constante reformulação, porque o próprio léxico também o está, o que causa a necessidade de uma estruturação constante do léxico mental, que é promovida pelos conceitos. Estes, refere Bernardo (2010:31), abrangem duas aceções: «a aceção cognitiva (unidades mentais representadas no léxico mental individual) e a linguística (unidades da organização semântica, socialmente fixadas e partilhadas por toda uma comunidade linguística.» Para além disso, os conceitos possuem duas propriedades funcionais: a informativa e a combinatória, que Figueiredo (2004:111) define da seguinte forma: «A capacidade informativa diz respeito à quantidade maior ou menor de dados que o conceito pode abranger; a capacidade combinatória define o conjunto das relações possíveis entre um dado conceito e todos os outros conceitos envolventes». A constante reestruturação do léxico mental baseia-se, pois, no acompanhamento da reformulação lexical que o indivíduo tem de efetuar para que possa dominar a língua estrangeira, pois «a linguagem só se torna o reflexo do pensamento e os sistemas de pensamento só são regulados pela linguagem se o sujeito dispuser do maior número possível de informações acerca de um conceito» (Figueiredo 2004:110). Neste processo, o aprendente aciona um determinado número de conhecimentos em torno de um conceito que lhe permitem entender o enunciado.

A complexidade do léxico mental reside também no facto de variar de indivíduo para indivíduo, pois vários sujeitos podem ter léxicos mentais com um número de itens semelhantes, mas cada um desses léxicos pode estar organizado de maneira diferente e ser utilizado também de forma diversa (Leiria, 2001a:170). A questão que se coloca, perante tal complexidade, é saber como é que o léxico mental está organizado para que um indivíduo aceda rapidamente a determinado item lexical, quer em situação de produção quer de compreensão. Leiria (2001b:s/p) refere que tanto a organização como o acesso aos itens podem depender de fatores intralexicaís, interlexicaís e da frequência com que são utilizados. Quanto maior for o grau de ativação de determinado item lexical, mais facilmente é retido no léxico mental. Por outro lado, a complexidade do léxico também faz com que seja praticamente impossível saber exatamente como é que o aluno aprende, pois o léxico mental não se desenvolve de forma linear, mas holisticamente, ou seja, enquanto professores não conseguimos conhecer o que é que o aluno aprendeu num momento específico. (Lewis, 1997a:45).

Os aspetos enumerados permitem concluir que este «órgão» evidencia uma organização exímia e flexível que revela diferenças de indivíduo para indivíduo, não podendo ser considerado como um simples *armazém* onde são depositadas entradas lexicais que aí permanecem até serem necessárias. Todas estas características do léxico mental demonstram a sua complexidade e a dificuldade que existe em delinear a forma como está estruturado. Assim, é importante que o professor esteja sensibilizado para estas realidades, para que a sua atuação pedagógica se dirija no sentido de constantemente proporcionar aos alunos o estímulo do seu léxico mental, contribuindo para a consolidação de itens aprendidos e para a descoberta de novos.

Como foi possível constatar na sua definição, o conceito de «léxico» apresenta-se como um organismo pluridimensional, em que a sintaxe, a semântica, a morfologia e a fonologia se congregam. A oposição entre léxico e gramática deixa de se sentir se adotarmos a perspetiva veiculada pela abordagem lexical, na qual se destacam os trabalhos de Michael Lewis. Este autor (1993) defende que o léxico é a base da língua, embora o seu ensino tenha sido alvo de alguma incompreensão devido ao facto de se considerar a gramática como o alicerce da língua. Porém, estas considerações não significam que o autor crie uma barreira entre gramática e léxico, mas, contrariamente, estabelece uma associação entre eles, declarando que «language consists of grammaticalized lexis, not lexicalized grammar.» (Lewis, 1993, 34). O autor reafirma a sua posição quando refere que destacar o papel que pedagogicamente o vocabulário assume não é negar o valor da gramática, pois sem o elemento generativo não há produção linguística, mas é também proporcionar aos alunos a aprendizagem das próprias estruturas gramaticais: «You make some ‘grammar mistakes’ because you don’t know enough vocabulary; if you want to avoid grammar mistakes, building your vocabulary will help you more than lots of grammar practice.» (Lewis, 1997a:48). O conhecimento gramatical permite a criatividade da recombinação do léxico em novas formas, mas não poderá demonstrar a sua utilidade enquanto os falantes não possuírem um léxico mental rico ao qual o conhecimento gramatical possa ser aplicado.

Assim, verifica-se uma associação entre gramática e léxico, que difere da visão tradicional destes dois elementos, constituindo uma vantagem para o aprendente, pois permite dizer que «grammar helps us to use novel language – (relatively) new combinations of lexical items – to talk about (relatively) unusual situations, while lexis helps us handle highly probable events fluently and effortlessly by providing us with prefabricated ways of dealing with them.» (Lewis, 1997a:41). As unidades

lexicais de uma língua não podem ser abordadas como se não estivessem relacionadas com qualquer regra gramatical que as reja, nem as estruturas gramaticais podem ser estudadas como se as propriedades morfo-sintático-semânticas dos signos linguísticos não condicionassem essas estruturas Rio-Torto (2006:1). Esta associação entre léxico e gramática permite-nos falar do desenvolvimento de uma competência léxico-gramatical, porque afinal ensinar léxico é ensinar gramática⁹.

O desenvolvimento desta competência léxico-gramatical conduz à questão do vocabulário a ensinar. Deverá o aprendente conhecer todos os itens lexicais da LE ou só alguns? E quais? Segundo Leiria (2001:s/p), a questão da distinção entre léxico nuclear e léxico periférico está ainda longe de obter consenso entre os linguistas. Esta questão é bastante importante, principalmente tratando-se da aprendizagem de uma LE, isto porque se parte do princípio de que o vocabulário fundamental será o mais utilizado, que permitirá ao falante uma comunicação mínima na língua que está a aprender. Como foi constatado, a noção de léxico é bastante ampla, assim como as várias possibilidades de utilização dos itens lexicais, o que coloca o problema do modo como determinar esse léxico fundamental. Alguns investigadores referem que a determinação de um vocabulário fundamental não facilita a aprendizagem de LE, porque o número de itens nesses inventários não corresponde à real frequência de utilização e, para além disso, os itens não são tão fáceis de serem adquiridos por parte do aprendiz como é sugerido, pois as palavras mais frequentes são também as mais polissémicas e as que apresentam colocações mais complexas (Nagy, 1998, referenciado por Leffa 2000:26). Por outro lado, advogam ainda que nessas listas de frequência há conceitos que não são conhecidos pelos próprios aprendentes, o que dificulta a aprendizagem da própria palavra.

Ainda assim, para delimitar o vocabulário a aprender, essas listas vão sendo elaboradas com base na produção linguística dos falantes. Segundo Leiria (2001b:s/p), a frequência acaba por determinar os itens da língua dos quais os falantes se apropriam, uma vez que preferem os itens que são passíveis de serem generalizados a vários contextos, mesmo que a sua apreensão seja mais difícil, isto porque realmente necessitam deles para comunicar. Assim, a autora, baseando-se nos estudos de Viberg (1993) avança com algum vocabulário prioritário, do qual fazem parte os verbos básicos e as suas construções, conetores e combinatórias frequentes, nomes e adjetivos, que

⁹ O artigo, mencionado na bibliografia, “O Léxico: semântica e gramática das unidades lexicais” de Graça Rio-Torto exemplifica esta ideia.

deverão fazer-se acompanhar das palavras com as quais coocorrem mais frequentemente. O vocabulário mais específico deverá ser introduzido na rede constituída pelo vocabulário mais nuclear (Leiria, 2001a:332), ideia que corrobora a afirmação de Vilela em que o autor refere que existe um núcleo lexical comum a todos os léxicos parciais, sendo estes utilizados «em conjunto com o léxico nuclear (é este que possibilita a comunicação), em situações particulares. O falante, ao adaptar a língua que usa à situação comunicativa, irá também escolher os léxicos que melhor se adequam a essa situação» (Vilela, 1979: 295).

Para uma uniformização no ensino das línguas, o QECR apresenta escalas ilustrativas que regem a dimensão do conhecimento vocabular para cada nível, como forma de estabelecer parâmetros de aprendizagem. Como foi referido anteriormente, é impossível controlar a aquisição lexical de um aprendente, tanto mais que o alargamento da rede de conexões não depende só da ação do professor, existindo outros fatores determinantes. No caso da determinação do vocabulário fundamental para o ensino de PLE (publicado em 1984, sob o título *Português Fundamental*), o objetivo foi obter informação acerca do vocabulário mais utilizado em situações quotidianas de comunicação. Para isso, foram constituídos dois *corpora* – o Corpus de Frequência e o Corpus de Disponibilidade. O primeiro foi constituído com base na análise do registo de discursos orais gravados em comunicação oral espontânea sobre temas variados do dia-a-dia, a partir dos quais se elaboraram listas de frequência. O segundo *corpus* foi formado a partir de registos escritos e contém um conjunto de vocabulário temático com mais fraca probabilidade de ocorrência no corpus oral, mas que também é indispensável para a comunicação. Analisando o *corpus* verifica-se que o vocabulário mais usado pelos portugueses é de carácter mais geral e está distribuído por várias áreas semânticas, sendo o vocabulário técnico menos utilizado.

A seleção vocabular apoiada nestes *corpora* permite uma planificação do ensino de LE mais cuidada, mas não é aconselhável esquecer que saber o significado de uma palavra é apenas uma parte ínfima do conhecimento que o falante terá dessa mesma palavra. A construção de um léxico mental organizado envolve diversos aspetos e requer não só o esforço do aprendente, mas também a capacidade de o professor o conduzir nesse caminho, encontrando estratégias e fomentando a aprendizagem.

3. Importância do léxico no ensino L2

Ao aprender uma língua estrangeira, frequentemente os alunos sentem dificuldade em dizer o que pensam, pois não encontram as palavras certas no momento oportuno. Esta situação, que ocorre com qualquer falante aprendente de LE, alerta para dois aspetos importantes: ao estudar uma língua estrangeira os indivíduos têm como objetivo comunicar, dizer o que pensam; por outro lado, não o conseguem fazer, pois sentem dificuldade em recordar-se das palavras/frases adequadas. Inevitavelmente verifica-se a estreita ligação entre a competência comunicativa e o conhecimento lexical, que conduz à ideia de que sem léxico não há comunicação, corroborando a ideia de David Wilkins, citado por Lewis (2000:8), segundo o qual «while without grammar little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed». A ideia persiste e mais tarde Terrel (1977:333) deixa clara a sua posição, referindo que a aprendizagem de vocabulário é a chave para a compreensão e para a produção discursiva, pois «With a large enough vocabulary the student can comprehend and speak a great deal of L2 even if his knowledge of structure is for all practical purposes nonexistent.». Segundo o autor, a tendência para enfatizar a gramática em detrimento do léxico tem causado na aprendizagem das LE grandes lacunas.

A partir das várias definições do termo, entende-se que conhecer o léxico de uma língua não implica só conhecer palavras, mas também as relações que estabelecem entre elas e as estruturas das quais fazem parte, tal como afirma Krashen (citado por Lewis, 1993:23): «Vocabulary is also very important for the acquisition process. The popular belief is that one uses form and grammar to understand meaning. The truth is probably closer to the opposite: we acquire morphology and syntax because we understand the meaning of utterances». A partir do conhecimento lexical o aluno interioriza gradualmente a língua, vai percebendo as suas alterações e, conseqüentemente, cria uma imagem do povo que fala essa língua, passando a conhecer a cultura, os costumes, construindo mecanismos de identificação com o outro. Um bom conhecimento lexical não proporciona só ao falante entender e fazer-se entendido, mas também lhe permite aceder ao conjunto de conceitos de uma língua, dos quais o léxico é a chave construindo, estruturando e organizando o saber através da rede de conexões que o léxico proporciona (Figueiredo, 2004:110).

Numa vertente psicolinguística, pode considerar-se que o domínio lexical de uma língua permite ao indivíduo conhecer os seus próprios mecanismos cognitivos, que lhe possibilitam uma evolução no alargamento do seu vocabulário. No momento em que se

expressa oralmente, para realizar o processo comunicativo, o falante tem de colocar em ação vários mecanismos que lhe permitam selecionar o vocabulário adequado à situação, ativando assim os conhecimentos que possui acerca da língua. Quanto mais vocabulário possuir um falante, mais adequada ao seu objetivo comunicativo será a escolha das palavras.

As considerações traçadas permitem afirmar que um ensino centrado no léxico só pode ser uma vantagem para os alunos, colocando-os em contacto com os usos reais da língua, com as suas potencialidades, e ajudando-os a conhecer e controlar os mecanismos cognitivos que possuem. Este tipo de abordagem permite reunir no mesmo momento língua e cultura, porque estas não se podem dissociar. Assim, conclui-se que a aprendizagem lexical não é um ato cumulativo, baseado na simples memorização (embora a capacidade de armazenamento seja importante), mas é um processo cognitivo complexo que contribui para o desenvolvimento do léxico mental. Para que isso aconteça, não basta conhecer todas as palavras de uma língua, mas é necessário ter a noção das relações que estabelecem entre si e com o mundo. Neste contexto, emerge a noção de «unidade lexical» como cerne do desenvolvimento lexical.

4. Unidades lexicais

4.1 O que é uma palavra?

Como temos constatado ao longo do nosso estudo, as várias investigações foram contribuindo, entre outros aspetos, para a ampliação do conceito de «unidade lexical» que, à noção de «unidade ortográfica» associada ao termo «palavra», acrescenta a ideia de grupos ou combinações de palavras as quais funcionam como um item lexical único, com todas as características enunciadas para a dimensão de «palavra». Esta noção é habitualmente definida como «unidade menor que a frase e maior que o fonema» (Cunha e Cintra, 1997:75) ou, de forma mais complexa, a «parte do discurso menos autónoma, caracterizada como unidade de construção do plano fonético (e também gráfico), gramatical e semântico e que, tanto do ponto de vista material como do ponto de vista semântico, entra em relação com as restantes unidades da língua» (Vilela, 1995a:20). Como pudemos constatar, a definição do termo «palavra» abrange várias perspetivas, mas torna-se tanto mais relevante no estudo do EA do vocabulário quanto mais nos aproximamos de uma abordagem lexical.

Richards (1976:77), no artigo “The role of vocabular teaching” questiona-se acerca da natureza da «palavra», do seu conhecimento e da ligação com a dimensão

pragmática: «What does it mean to know a word? How are words remembered? What are the social dimensions of word usage?». Nesta época ainda há a referência predominante ao conceito de «palavra», mas a reflexão abre já os horizontes para a distinção entre este termo e outro tipo de unidades mais complexas, até porque existe a noção de que a palavra não se encontra isolada, mas em conjugação com outras (Richards, 1976:81). Este autor refere que conhecer uma palavra implica saber como é utilizada, reconhecer a adequação do seu uso, ter a noção de que está sujeita à variação temporal, geográfica e social. Para além disso, envolve o conhecimento dos seus comportamentos sintáticos (certas palavras só podem associar-se com outras que desempenhem determinada função), da sua forma e dos seus derivados, das redes de associação em que está envolvida, bem como dos valores semânticos que lhe são subjacentes. Assim, Richards (1976:83), citando Lenneberg (1967), refere que «words are not simply labels for things but represent processes by which the species deals cognitively with the environment», daí que os dicionários apenas possam mostrar as várias aceções de uma palavra, mas não façam o aprendente chegar ao seu significado exato. Leffa (2000:20) diz mesmo que há um «desprestígio da palavra como entidade independente, quando é vista e analisada à parte das outras». Jackendoff (1996:55 e segs.) também procede à reflexão acerca do que é saber uma palavra e, seguindo as teorias de Chomsky e Piaget, refere que existem quatro fatores que contribuem para conferir significado a uma palavra: a associação entre o conceito expresso pela palavra e a perceção e ação para o qual esse significado remete; a interação com regras de inferência; a relação com o restante léxico e ainda a interação existente entre a palavra e os restantes padrões gramaticais da língua a que pertence. Para o autor, as componentes mencionadas exercem o seu efeito não só no seu significado, mas também na forma como ela é utilizada e entendida em contextos linguísticos ou não linguísticos. A estes elementos, Laufer (1991) acrescenta outros que contribuem para saber o que é conhecer uma palavra, tais como: (i) a sua forma oral e escrita (reconhecer a palavra quando pronunciada e saber pronunciá-la também, reconhecendo-a graficamente e sabendo soletrá-la); (ii) a sua estrutura de base, as derivações mais comuns e a sua flexão; (iii) as suas propriedades sintáticas e o seu comportamento numa frase ou enunciado, tendo a consciência de que determinadas palavras só ocorrem junto de outras; (iv) as suas propriedades semânticas – significado referencial, extensões metafóricas (frequentemente nas expressões idiomáticas), valores afetivos, adequação pragmática e frequência de uso; (v) as suas relações paradigmáticas com outras palavras; (vi) as suas

relações sintagmáticas, isto é, as combinatórias mais frequentes. As dimensões apontadas congregam-se em três aspetos básicos – a forma (fonologia, ortografia, morfologia), o significado (semântica) e o uso (sintaxe e pragmática) – cuja simples interligação não é suficiente para conhecer uma palavra, como defende Leffa (2000:40): «Conhecer uma palavra é despi-la de sua embalagem, descobrir as partes que a compõem e ver como cada uma dessas partes tem repercussões lá fora, com elementos internos de outras palavras». Para Nation (2011:24) estes três aspetos aparentemente básicos das características de uma palavra devem ser encarados de acordo com a sua produção e receção, existindo um vocabulário recetivo (forma escrita ou falada de uma palavra e a recuperação do seu significado) e um vocabulário produtivo (expressão de um significado na forma oral ou escrita – uso) (Anexo 2). Note-se que estes termos não correspondem especificamente a «vocabulário ativo» e «passivo», pois mesmo quando recebemos *input*, produzimos significado. Através da categorização efetuada (Anexo 2) o autor salienta a importância de trabalhar a forma da palavra de maneira a que o aprendente a guarde na sua memória quer de curto quer de longo prazo, o que será facilitado tanto mais quanto exista uma aproximação da LE com a L1. No que respeita ao significado, Nation alia-o à forma, justificando que é mais fácil a memorização se o aprendente associar determinado significado à forma da palavra. O último aspeto considerado pelo autor é o uso que, frequentemente, implica fatores intrínsecos à própria língua-alvo, como o que sucede, por exemplo com as colocações e expressões idiomáticas. Estes aspetos tornam a aquisição vocabular um processo gradualmente complexo, pois adquirir uma nova palavra é entender as suas dimensões intra e interlexicais, que compreendem a vertente sintática, semântica e pragmática. Laufer (1991:5) refere que o conhecimento de uma palavra «may be partial, i.e, the learner may have mastered some of the word's properties but not the others». A autora explica ainda que a dificuldade dos aprendentes se torna ainda mais complexa porque muitas vezes existe o conhecimento da palavra, mas devido a outros fatores – que poderão também ser de carácter extralexical – o falante não consegue usar a palavra de forma produtiva. Assim, Laufer, citando Faerch et alii (1984), afirma que a aprendizagem deveria recair não só sobre a compreensão de todas as dimensões da palavra já referidas, mas também sobre a sua produção, implementando no aluno mecanismos estratégicos que lhe permitam mais facilmente ativar esta capacidade. Para isso é necessário, primeiramente, reconhecer os aspetos em que os alunos demonstram mais dificuldade quando aprendem uma palavra, que para a autora residem a nível intralexical, manifestando-se a vários

níveis, que não cabe aprofundar neste trabalho: a) fonológico – pronúncia e extensão da palavra; b) gramatical (há classes gramaticais mais difíceis de apreender do que outras: para a autora os nomes são mais fáceis – devido ao seu caráter referencial – depois os adjetivos, os verbos e os advérbios e expressões adverbiais; c) semântico (caráter concreto ou abstrato das palavras, especificidade, polissemia, caráter metafórico).

Por outro lado, ao nível interlexical, também há fatores que determinam a maior ou menor possibilidade de aprendizagem de uma palavra. Assim, a influência que L1 tem em LE, o estabelecimento de relações entre a mesma palavra em LE em diferentes contextos, a dimensão e organização do léxico na língua-alvo, a frequência com que determinada palavra ocorre, as diferentes colocações das palavras e as semelhanças fonológicas com outras palavras em LE devem ser fatores a não descuidar na aprendizagem do vocabulário.

O desenvolvimento lexical ocorre quando o aluno apreende a unidade lexical nestas dimensões, o que implica um alargado processo de aprendizagem, que Leffa (2000:32) considera ocorrer em três dimensões: (i) do conhecimento parcial das palavras ao conhecimento preciso – quantidade (no início da sua aprendizagem, um aluno apenas conhece um grupo restrito de palavras); (ii) do conhecimento superficial ao conhecimento profundo – profundidade (numa fase inicial, o aprendente começará por reconhecer os itens lexicais da língua em aprendizagem, para depois, gradualmente, ser capaz de estabelecer relações paradigmáticas e sintagmáticas); (iii) do conhecimento recetivo ao conhecimento produtivo – produtividade (o aluno passará gradualmente a ser capaz de utilizar o seu vocabulário de forma produtiva, porque nos níveis iniciais os aprendentes são capazes de reconhecer um grande número de palavras, mas a sua utilização ao nível escrito e oral é mais reduzida).

Para Lewis (1997a) as «palavras» são o que tradicionalmente se designa como «vocabulário», onde se encaixam exemplos como «livro», «mesa», «caneta». Em português, a maior parte do léxico é formada por nomes, a que se seguem os adjetivos, os verbos e advérbios, sendo as classes fechadas de palavras uma minoria. Estas intrinsecamente não têm significado, adquirindo-o somente quando combinadas com outras palavras e, por isso, a sua frequência aumenta. Por outro lado, palavras que detêm um significado muito marcado não necessitam de ser agrupadas a outras, sendo a sua frequência mais reduzida, depreendendo-se que quanto mais exato for o significado de uma palavra, mais rara é e menor probabilidade de combinação com outras palavras tem (Lewis, 1997a). Assim, palavras com significado menos específico são mais comuns e

mais facilmente incorporam combinatórias. De acordo com esta perspectiva, já não nos encontramos ao nível da palavra, mas de combinação de palavras, estando diante de outro tipo de itens lexicais – os *lexical chunks*.

4.2 Lexical Chunks

Segundo Zimmerman (1997:17) os trabalhos desenvolvidos por Sinclair, Nattinger e De Carrico, e Lewis representam uma significativa mudança teórica e pedagógica na determinação das unidades lexicais e do seu comportamento. Abandonando a posição tradicional que confinava o léxico à palavra isolada, estes autores enfatizaram que os aprendentes de LE necessitam de entender e usar padrões lexicais e colocações. Devido à importância destes autores, apresentaremos algumas das suas considerações acerca das unidades lexicais, complementando-as com as de outros investigadores que se destacaram na área.

Segundo Richards e Rodgers (2001:132), a partir do momento em que se começou a fazer distinção entre as unidades lexicais, vários termos surgiram para as classificar: «holofrases» (Corder 1973), «pre-fabricated patterns» (Hakuta 1974), «gambits» (Keller 1979), «speech formulae» (Peters 1983), «lexicalized stems» (Pawley e Syder, 1983), «lexical phrases» (Nattinger e DeCarrico, 1992) e «lexical chunks» (Lewis, 1993).

Nattinger e DeCarrico (1992) encaram o uso da língua como um processo de composição que consiste em juntar frases pré-elaboradas que funcionam como um todo. Assim, as frases lexicais definem-se como «multi-word lexical phenomena that exist somewhere between the traditional poles of lexicon and syntax, conventionalized form/function composites that occur more frequently and have more idiomatically determined meaning than language that is put together each time» (Nattinger e DeCarrico, 1992:1) Os autores definem quatro categorias de frases lexicais: multipalavras (*polywords*), expressões institucionais (*institutional expression*), limitadores frásicos (*phrasal constraints*) e construtores frásicos (*sentence builders*).

As frases lexicais fazem parte do léxico como as palavras comuns, mas têm a vantagem de, devido ao seu carácter fixo, serem rapidamente recuperadas pela memória. Desta forma, revelam-se unidades adequadas ao ensino das línguas estrangeiras, pois oferecem aos falantes a possibilidade de se expressarem mesmo que não possuam recursos linguísticos variados, uma vez que, ao serem interiorizadas, os aprendentes as utilizarão naturalmente, sem que seja necessário conhecer a base gramatical em que assentam. Apesar de serem unidades pré-fabricadas, as frases lexicais não podem ser

consideradas como estanques porque, dependendo da situação, os falantes poderão produzir novas unidades a partir das regras da sintaxe, ou seja, estas formas permitem uma expansão à medida que o aprendiz se vai tornando mais experiente, ocorrendo um processo criativo de construção. Para Nattinger e DeCarrico (1992:11) esta expansão só acontece porque a estas unidades estão associadas utilizações funcionais, ou seja, detêm um carácter pragmático. As frases lexicais podem ser usadas para manter uma conversa, mudar de assunto, fazer um pedido ou agradecer. Quer isto dizer que o aprendiz, ao utilizar frases pré-elaboradas, que sejam simples e invariáveis, aprende, ao longo do tempo e por comparação com outras frases semelhantes, a analisá-las mais pormenorizadamente, aumentando a variedade de padrões em função das suas necessidades. Esta característica funcional das frases lexicais permite ao aprendiz expressar a mesma ideia, mas utilizando formas mais difíceis de expandir a fórmula inicial, constituindo assim o motor para o desenvolvimento da linguagem. Com este progresso gradual, já conseguirá isolar cada um dos elementos em palavras individuais e assim encontrar a sua própria forma de compreender as regras regulares da sintaxe. O facto de estas estruturas poderem ser analisadas através das regras sintáticas não deverá conduzir os professores a assumirem que a análise é sempre conveniente, pois num primeiro estágio as frases lexicais são tratadas de forma mais eficiente como um todo do que divididas nos seus constituintes, uma vez que o que está em causa é a sua função. Ainda segundo os autores, esta abordagem evita uma aproximação demasiado extrema às teorias que baseiam o ensino aprendizagem da LE só na competência linguística ou exclusivamente na competência comunicativa.

No artigo *Pedagogical implications of lexical approach* (1997b), Lewis refere que a língua é composta por quatro tipos (Anexo 3) de itens lexicais ou *chunks*: palavras (words) e multipalavras (*polywords*), colocações, (*collocations or word partnerships*), frases institucionalizadas (*institutionalized utterances*) e cabeças de frase (*sentence frames and heads*) (Leiria 2001). O tema das colocações, tendo surgido já em autores como Halliday (1966) e Sinclair (1966), ganha mais ênfase dentro da abordagem lexical. Para Lewis, «collocation is the readily observable phenomenon whereby certain words co-occur in natural text with greater than random frequency» (1997a:8). Algumas colocações apresentam uma forma fixa, pois para referir determinado conceito a combinação de palavras tem de ser a que está determinada, parecendo, segundo a metáfora de Leffa (2000:23), que as palavras aparecem «costuradas» não havendo «nem mesmo a possibilidade de inserção de qualquer outra palavra entre elas, sem romper a

unidade de sentido. (...) formam, portanto, um bloco relativamente monolítico e individual, que poderia ser definido como uma unidade lexical (...)». A este propósito Sanromán (2000:s/p) exemplifica utilizando, entre outras, a expressão «leite-gordo», referindo que não utilizamos expressões como *leite gorduroso, *leite oleoso, *leite untuoso, ou *leite integral para a substituir: «estamos perante um tipo de combinações lexicais fixas, uma vez que não temos liberdade para escolher qualquer adjetivo que possa exprimir a mesma ideia para acompanhar estes substantivos.» (Sanromán, 2000:s/p).

Nem todas as colocações são formas fixas, existindo um conjunto limitado que admite a junção de outras palavras. Por outro lado, nem sempre os vocábulos que coocorrem constituem colocações, o que faz com que seja importante estabelecer padrões de ocorrência que propiciem o seu armazenamento no léxico mental do aprendente. Uma palavra pode ocorrer frequentemente com outra, mas a intensidade dessa ligação ser menor do que a coincidência menos frequente com outra palavra. Assim, independentemente da frequência com que ocorrem, há combinações que resultam em parcerias fortes, o que significa que se comportam como se fossem uma só palavra, e outras em parcerias fracas, em que duas palavras comuns podem combinar-se com quaisquer outras. Por outro lado, nas colocações a reciprocidade não se dá com a mesma intensidade, como se pode verificar na expressão «bebida não alcoólica»; neste caso, associa-se mais facilmente «não alcoólica» a «bebida» do que o inverso, o que significa que os nomes assumem um papel, quase sempre, dominante nas combinatórias. Muitas outras combinações poderão surgir, dependendo do contexto e da sua intenção, mas existe um conjunto de ocorrências que pela sua frequência acabam por ser inseridas nas listas de colocações. Assim, aprender a utilizar as colocações implica, segundo Lewis (1997a:32), «learning to look at how words really behave in the environments in which they have been used», o que deverá ser conduzido pelo professor que se encarregará também de destacar junto dos formandos o carácter das parcerias estabelecidas pelas combinatórias. Para o autor, as vantagens da aprendizagem de colocações sintetizam-se em dois aspetos: por um lado permitem uma memorização mais fácil, por outro é mais eficaz aprender as palavras como um todo e, posteriormente, dividi-lo em partes do que o inverso.

De uma forma geral, os itens lexicais abordados podem apresentar um carácter mais livre ou mais fixo, existindo, por vezes, alguma sobreposição na sua classificação, o que Lewis não considera problemático, pois o seu objetivo não é criar categorias

estanques, mas tão-só uma tipologia orientadora ao nível pedagógico. O mesmo argumento serve para o autor justificar as diferenças apresentadas em relação à proposta de taxonomia dos itens lexicais elaborada por Nattinger e DeCarrico (1992).

5. Instrução e estratégias de aprendizagem - transformação do Input em Intake

5.1 Aquisição ou aprendizagem? A importância do *input*.

A aprendizagem lexical, como qualquer outro conhecimento, envolve processos cognitivos e interacionais. Para que haja enriquecimento do léxico mental, o *input* dever-se-á transformar em *intake* (parte da língua a que o aprendente é exposto e que retém) que depois será armazenado mentalmente. A forma como este processo de transformação ocorre tem sido alvo de alguma discussão entre os investigadores, particularmente no que diz respeito ao papel da instrução na aquisição lexical. Neste âmbito têm existido algumas opiniões dissonantes, havendo investigadores que defendem que o vocabulário é adquirido implicitamente e outros consideram que tem de existir o seu ensino explícito. Há ainda aqueles que detêm uma posição moderada, como Ellis (1995, citado por Nation, 2011) que aceita quer o ensino implícito quer explícito do vocabulário, desempenhando cada um deles um papel específico. Assim, constatou que a aprendizagem da forma de uma palavra está ligada ao ensino implícito, enquanto o significado se associa ao ensino explícito, o que significa que ao ensinar uma palavra os professores deveriam trabalhar o significado da palavra explicitamente (através de exercícios, recurso ao dicionário e estímulo da descoberta pelo próprio aluno), ficando a pronúncia e ortografia como elementos que o aluno vai adquirindo através do contacto com as palavras. Também Paradis (citado por Leiria 2001) segue nesta direção, alegando que uma vez que o conhecimento do léxico é explícito, para haver uma melhor aquisição terá de lhe ser dada maior importância ao nível do ensino, promovendo a prática que desenvolve a competência linguística. Assim, o trabalho em aula mostra-se de extrema importância, uma vez que proporciona ao aluno o contacto com *input* adequado e o contexto para a prática da língua. Esta perspetiva assume que é através do ensino que os alunos têm a oportunidade de analisar e apreender certas regras de funcionamento da língua, de captar irregularidades no uso da mesma, que em contexto informal de aprendizagem surgiriam despercebidas ao aluno, cabendo ao professor o papel de guiar o aprendente neste caminho de procura do saber linguístico. Contrariamente, Krashen, apesar de através da *Natural Approach*, da teoria do *Input Hypothesis* e do *Reading Method* revelar preocupação com a aquisição vocabular,

considera que tal acontece de forma implícita (se não seria aprendizagem) referindo que «When we acquire a word, we also acquire considerable knowledge about its grammatical properties. With verbs, for example, this includes knowing whether they are transitive or intransitive, what kinds of complements they can be used with, etc. Very little of this is deliberately taught.» (Krashen,1989:453). Para o autor, a base de aquisição linguística é o *input*, sendo o professor o seu principal veículo. Este deverá utilizar sempre a língua-alvo para transmitir um *input* compreensível e simplificado - recorrendo ao que Krashen designa por *caretaker-speech* (Krashen e Terrell,1983:5) - que gradualmente se vai tornando mais complexo. O professor deverá pronunciar devagar e claramente as palavras para que os alunos as possam identificar mais facilmente, recorrendo a frases curtas, sintaticamente simples, com um vocabulário de uso mais frequente, evitando o «calão». Estes pressupostos são frequentemente aplicados de forma inconsciente, o que é adequado, pois o professor deverá concentrar-se mais em transmitir um *input* compreensível do que em controlar a estrutura gramatical das frases. Neste processo, é aconselhável procurar um *feedback* por parte do aluno como forma de verificar se os objetivos foram cumpridos. Por outro lado, tudo o que ajude à compreensão é importante, por isso cabe ao professor que inicia uma língua providenciar elementos extralinguísticos, ou seja, um contexto, através de ajuda visual, recorrendo a figuras, tabelas, brochuras, anúncios, mapas, entre outros, e objetos (cf. Método Direto), e discutir assuntos familiares, recorrendo sempre à língua alvo, pois é mais fácil entender uma mensagem acerca de algo que é conhecido do que sobre um assunto que não se domina. Como forma de dotar os alunos de *input* compreensível, o professor também poderá recorrer a jogos que, de uma forma geral, propiciam um contacto involuntário com um *input* rico, pois «games by their very nature, focus the student on what it is they are doing and use the language as a tool for reaching the goal rather than as a goal in itself» (Terrell 1982: 121, citada por Richards e Rodgers, 2001:188).

Também a leitura desempenha um papel importante na obtenção de vocabulário, pois «more comprehensible *input*, in the form of reading, is associated with greater competence in vocabular» (Krashen, 1989:441), o que se refletirá ao nível das outras competências («Reading can serve as an important source of comprehensible *input* and may make a significant contribution to the development of overall proficiency» (Krashen e Terrell, 1983:131). Por isso, é importante que o professor se certifique que o leitor “sabe ler”, direcionando-o na leitura, definindo objetivos e utilizando textos

apropriados. A definição de objetivos de leitura passa por elucidar o aluno acerca da informação ou mensagem que deve procurar no que está a ler. Para isso, poderá procurar uma informação específica – leitura em *scanning* –, encontrar uma ideia principal de um texto ou excerto – leitura em *skimming* –, ler com a finalidade de entender as ideias principais do texto – leitura extensiva – ou para obter um entendimento completo do texto – leitura intensiva. Neste processo, seja qual for a estratégia de leitura, tal como sucedia com a receção do *input* oral, o aluno não necessita de entender todas as palavras que está a ler para obter uma compreensão do texto, porque pode entender a mensagem globalmente através do contexto. O tipo de textos a apresentar aos alunos deve ser, frequentemente, textos reais, pois «words in natural texts are encountered in a variety of contexts, which help readers acquire their full semantic and syntactic properties». (Krashen, 1989:450) e serem apropriados, ou seja, não só devem apresentar uma complexidade adequada ao aprendente, mas também vocabulário frequente, relacionado com um contexto que lhe seja familiar. De forma idêntica, a televisão e o rádio são mencionados por Krashen como potenciadores de *input*, aos quais acrescentaríamos, atualmente, a internet e as tecnologias de uma forma geral. O *output* poderá ser igualmente considerado como fonte de *input* compreensível, porque quando comunicamos esperamos resposta, logo obtemos mais dados linguísticos. Não obstante terem despoletado algumas críticas, as teorias de Krashen contribuíram indiretamente para ajudar a desenvolver o ponto de vista contrário, destacando que não existe aquisição e aprendizagem se o *input* não for compreensível, interessante e motivante o que impele para a necessidade de planificação do ensino do vocabulário.

5.2A consciencialização linguística¹⁰

Vários são os autores que abordam a questão da aprendizagem lexical, analisando diversos processos que podem envolver atenção, memória, motivação, inferência, criatividade, afetividade, estímulo, entre outros, de forma contribuir para a adoção das estratégias mais adequadas não só ao contexto de aprendizagem como também ao aprendente em si. Lewis foi um dos autores que, seguindo algumas das ideias de Krashen e opondo-se a outras, defendeu o ensino explícito do vocabulário, considerando

¹⁰ Esta consciencialização é referida na literatura sobre o tema como *Consciousness-raising (C-R)* e tem sido abordada de forma mais aprofundada por autores como Sharwood Smith, M (1981). "Consciousness-raising and the second language learner". In *Applied Linguistics* 2:2, 159 – 168.; William Rutherford, *Second Language Grammar: Learning and Teaching*, Longman, 1987; Rod Ellis, *Second Language Acquisition*, 1993, Oxford University Press. Uma vez que o nosso trabalho não pretende aprofundar esta vertente, remete-se mais informação para estes autores.

que o professor deverá organizar o tempo de aula em função da observação e contacto com a língua. Lewis (1997a:45) sugere que a maior parte do tempo deverá ser dedicada a atividades/exercícios de consciencialização linguística, à aprendizagem de multpalavras e à interiorização de novos itens que se adequem às suas necessidades, e à recuperação/revisão de itens já apreendidos. Ao professor cabe prover o aluno da maior quantidade de *input* possível, organizando a informação e ajudando os alunos a compreender como é que as várias expressões lexicais são utilizadas de acordo com diferentes funções. Esta quantidade de *input*, transmitido por via oral ou escrita, deve ser encarada como um *corpus* pedagógico (Willis e Willis, 1996) que o professor seleciona tendo em conta os aspetos mais importantes que, na sua perspetiva, os alunos devem saber sobre a língua, de acordo com as suas necessidades, como por exemplo a forma como está estruturada, o comportamento particular de determinadas palavras, as combinações que surgem entre elas. Porém não é suficiente que os alunos apenas leiam/ouçam o *corpus* facultado pelo professor, mas devem ser direcionados a descobrir determinados aspetos da língua através de tarefas (noção que abordaremos *a posteriori*), cujo cumprimento irá aumentar a sua sensibilidade linguística, contribuindo para a tomada de consciência linguística. Willis e Willis (1996) propõem alguns tipos de tarefas (Anexo 4) que poderão desenvolver-se em grupo ou individualmente. Lewis (1997a:86) estabelece a distinção entre este tipo de tarefas, designando as primeiras como «atividades» e as outras como «exercícios» (cf. Anexo 5), referindo que a opção por uma delas, ou pelas duas, depende se o professor pretende estimular o trabalho colaborativo e, conseqüentemente, mais comunicativo ou a reflexão concentrada apenas em questões linguísticas. Para cumprir as tarefas propostas o aluno deverá recorrer a estratégias que lhe permitam desde logo entender que a língua se encontra organizada em *chunks*, o que lhe possibilitará uma compreensão e interiorização dos vários itens que a compõem. Assim, Lewis (1997a) defende que para aprender uma língua há que saber analisar e aprender sequências linguísticas orais e escritas, ou seja, executar a atividade denominada *chunking*, pois caso contrário o aluno não compreenderá o que lê nem se expressará oralmente de forma adequada, tendo também dificuldade em entender os seus interlocutores: «Chunking is the key to comprehensibility, hence to making yourself understood in speech, and from a language teaching point of view, to successfully turning *input* into *intake* (Lewis, 1997a:59). Para o mesmo autor, a tarefa de *chunking* deverá ser executada através da análise de um *corpus* oral ou escrito (Lewis aconselha a que o professor o leia em voz alta, para que os alunos tenham uma melhor

percepção das unidades lexicais (1997:56) que o professor fornece enfatizando a descoberta da “organização” de determinados itens lexicais, entre os quais destaca os seguintes (1997a:48): (i) Diferentes tipos de colocações – fixas ou não; (ii) Expressões fixas; (iii) Frases que possuam um estatuto especial; (iv) Padrão de ocorrência de verbos deslexicalizados; (v) Outras palavras deslexicalizadas importantes (vi) Outras palavras comuns. Para cumprir estes objetivos, poderá ser necessário complementar esse *corpus* com outros textos para que os alunos fiquem mais esclarecidos em relação a determinado conteúdo. Nesse caso, Willis e Willis (1990) recomendam que, em primeiro lugar, se recorra a textos já conhecidos dos alunos, pois para além da sua revisão, facilitará a compreensão do aspeto a abordar. Por outro lado, o professor também poderá recorrer a textos que os alunos ainda irão abordar para que quando no futuro os analisarem mais detalhadamente verifiquem a relação entre os itens. Ainda neste âmbito, os autores manifestam a crença de que é importante recorrer a exemplos ilustrativos baseados num *corpus* real, pois os exemplos descontextualizados podem não apresentar os padrões linguísticos mais comuns.

Em todo este processo de descoberta constante do aluno cabe ao professor a transmissão de *feedback*, alertando os aprendentes para eventuais *hipergeneralizações* (Lewis, 1997a:54) de forma a evitar que se fossilizem no seu léxico mental. As sequências de palavras, mesmo não sendo expressões idiomáticas apresentam grau de idiomaticidade, uma vez que há estruturas que variam de língua para língua, tal como refere Leiria (2001b:s/p), parafraseando Ellis: «Porque o princípio idiomático preside a uma boa parte do discurso fluente, aprender a estrutura discursiva implica, em grande parte, aprender sequências particulares de palavras em combinatórias e outras sequências habituais». No entanto, em relação à forma como o *feedback* (termo que o autor substitui pela expressão *sensitive feedback*) se deve efetuar, o autor alerta: «Nothing could be worse, however, than an obsession with errors or teacher-dominated correction. What is needed is reformulation, perhaps with “Did you notice ...?” comments, provided in a supportive way in a positive learning environment (Lewis, 1997a:54).

O processo de consciencialização linguística mencionado anteriormente é de extrema importância no que se refere à organização mental da informação obtida através da análise do *corpus* linguístico. Ao observar os padrões linguísticos e proceder a uma reflexão sobre eles, repetindo ciclicamente o processo sempre que necessário, o aprendente poderá proceder a uma generalização acerca da estruturação e uso da língua,

o que lhe permitirá reter mais facilmente esses padrões do que memorizar uma lista de palavras que não têm qualquer relação entre si, uma vez que é mais fácil apreender um todo e fracioná-lo do que o contrário. Apesar de não ser possível proporcionar aos alunos o conhecimento de todas as estruturas linguísticas, Willis e Willis (1996: s/p) referem que «We can, however, provide them with guidelines and, more important, we can provide them with activities which encourage them to think about samples of language and to draw their own conclusions about how the language works».

A partir destas afirmações podemos constatar que este processo ocorre estimulando a autonomia do aluno e aumentando o seu conhecimento linguístico, em proporções que o professor não domina totalmente, tal como denota Skehan (2006:14): «we can be sure that learners will make use of the language they experience; we cannot be sure how they will make use of it.». O professor apenas poderá monitorizar o que o aluno experiencia e não a forma como fará uso do conhecimento obtido. O processo de aprendizagem ocorre internamente e a ele não se pode ter acesso, uma vez que os aprendentes não adquirem simplesmente os elementos linguísticos aos quais estão expostos, mas a partir daí deverão fazer inferências, colocar hipóteses e estabelecer generalizações acerca do sistema linguístico como um todo, “criando” as suas próprias aprendizagens. Desta forma, estaremos não só a estimular o aluno para a aprendizagem como a torná-lo numa peça essencial nesse processo, tal como afirmam Willis e Willis (1996:s/p): «By encouraging learners to observe and analyse language for themselves we are reinforcing their natural tendency and ability to make sense of language and to systematize it. We are encouraging learners to learn for themselves.».

A transformação do *input* em *intake* prende-se também com a capacidade dos aprendentes identificarem e interiorizarem novos itens lexicais, cabendo ao professor o desenvolvimento de estratégias que lhes permitam lidar com itens desconhecidos que surjam através da leitura ou da compreensão oral, especialmente recorrendo à inferência através do contexto ou de outros indícios. Esta questão já tinha sido suscitada por Krashen ao referir que a partir do seu entendimento global de um enunciado o aluno construirá os significados das novas palavras, o que denomina por *contextual inferencing* (Krashen e Terrel, 1983:75). Assim que o aluno se depara com uma unidade lexical que lhe causa dificuldade, deverá procurar no texto pistas que o remetam para o seu significado, seja através do contexto ou do co-texto. A atividade de inferência requer esforço e concentração, e só terá sucesso se o aprendente conseguir «gerir pistas contraditórias ou conflituais e seleccionar a hipótese mais coerente» (Bernardo, 2010:35),

tendo em consideração que o texto não anula o item, ou seja, não é o texto que dá significado à palavra, mas faz descobrir um dos seus possíveis traços semânticos, pois «palavra não é uma embalagem vazia de significado, totalmente subordinada às restrições do texto, mas um feixe de possibilidades, oferecendo ao texto inúmeras opções de significado, embora impondo também suas normas e restrições de uso» (Leffa, 2000:15). Assim, a riqueza das palavras permite que se encaixem em vários lugares do texto, não se tratando de pobreza, mas de riqueza. «Conhecer essa riqueza das palavras faz parte do que significa conhecer uma língua.» Leffa (2000:22).

A inferência implica não só o reconhecimento dos itens lexicais, como também a capacidade do aprendente fazer interagir o seu conhecimento declarativo linguístico, com a apreensão global do texto e com o seu conhecimento do mundo. De acordo com Jackendoff (1996:55), o significado das palavras baseia-se num sistema de combinações em que ocorre uma interação entre estruturas conceptuais e regras de inferência. Estas últimas incidem em dimensões pragmáticas e heurísticas, acionando o conhecimento processual a partir do momento em que se necessita de verificar a adequação da inferência. Todo este processo mobiliza mentalmente o aprendente, envolvendo-o no enunciado e, conseqüentemente, promovendo uma interiorização mais eficaz do conhecimento. Laufer (1997b) defende que este tipo de visão acerca da inferência é um pouco ingênua, pois nem o texto nem o contexto proporcionam sempre as pistas necessárias para o aprendente descobrir o significado de determinadas palavras e, ao existirem, elas próprias são constituídas por palavras, que se o aprendente não entender também não decifrará o indício (Laufer, 1997a:31). A utilização destes argumentos não significa que a autora se manifeste contra as atividades de inferência, mas para que possam ocorrer privilegia o bom domínio vocabular ou seja, quanto menos palavras um aprendente conhecer num dado texto, maior dificuldade terá em entender o enunciado, sendo possível retirar inferências errôneas e considerar que estão certas. Este argumento poderá ser atenuado se considerarmos que o professor desempenha aí um papel importante, pois através do *feedback* deverá orientar o aluno na sua busca. Ainda a mesma autora diz que se não conhecer a riqueza das palavras, ou seja, se não possuir um léxico mental rico, o aluno também não vai ser capaz de simplesmente “adivinhar” o sentido dos itens lexicais.

De uma forma geral pode considerar-se mais eficaz para a retenção na memória de longo prazo a apresentação do item lexical em contexto, a sua análise individual e a inferência do seu significado, pois através destas atividades acionam-se os mecanismos

cognitivos do aprendente, o seu léxico mental e exercita-se o conhecimento processual Bernardo (2010:35).

5.3 Revisão/reciclagem – a importância do bloco-notas lexical

Tanto a consciencialização linguística como o reconhecimento de multipalavras e a aprendizagem de novos itens se tornam infrutíferos se não existir constante recuperação ou revisão das unidades lexicais e dos seus significados ao longo da aprendizagem. Willis e Willis (1990:70) advertem para este facto, referindo que o professor deverá proporcionar aos alunos uma exposição repetida aos itens e padrões linguísticos, o que ao mesmo tempo os ajuda a desenvolver a curiosidade acerca da língua e a sua capacidade analítica.

A importância de atividades/exercícios centrados na recuperação/revisão de determinados itens já abordados prende-se com o facto de estar comprovado que para haver retenção é necessário efetuar-se a reciclagem (Lewis, 1997a:49), ou seja, os itens têm de ser «chamados à consciência» do aprendente para que não sejam esquecidos, pois «each time you meet a word in context and (at least partly) understand it, you understand more of its meaning, and graduall integrate it into your lexicon for immediate access.» (Lewis, 1997a:51). Contrariamente à ideia tradicional de que repetir o mesmo conteúdo duas vezes é um desperdício de tempo, as atividades/exercícios a desenvolver no sentido de recuperar aprendizagens são muito importantes para mobilizar esses itens, passando comumente pela leitura e pela compreensão oral. Neste âmbito, também cabe ao professor dinamizar outro tipo de atividades que podem consistir simplesmente em questionar o aluno acerca de algo ou pedir-lhe que conte determinado episódio em que os itens aprendidos sejam utilizados. Ainda com o mesmo objetivo, Lewis aconselha a utilização, por parte dos aprendentes, de um bloco de notas, de forma a personalizar a sua aprendizagem da língua. O mesmo conselho é dado por Schmitt e Schmitt (1995:134), referindo que o uso deste auxiliar «emphasizes the incremental learning of vocabulary, and different aspects of word knowledge». De uma maneira geral, é provável que grande parte dos alunos possua este instrumento, mas não o utilize da melhor forma, pois normalmente consiste numa lista de palavras e na sua tradução, de forma mais ou menos organizada, seja por ordem alfabética, por assunto ou por aula. Esta forma de “arquivar” vocabulário, à luz da abordagem lexical, é contraproducente e, por isso, Lewis (1997a) aconselha a adoção do que ele designa por «bloco-notas lexical» alertando para o facto de este registo não ocorrer sempre que

surge uma palavra nova, mas apenas quando o aluno, com o auxílio do professor, considere que voltará, posteriormente, a consultar e enriquecer o item registado.

O bloco-notas deverá ser organizado de maneira a poder receber diferentes tipos de itens lexicais. Em relação ao seu formato, Schmitt e Schmitt (1995) referem que é aconselhável utilizar um dossiê em que as folhas possam ser tiradas, mudadas de local e acrescentadas, permitindo a organização dos itens por grupos, a sua posterior reformulação e distribuição de acordo com os objetivos do aprendente. Os autores referem que o mais aconselhável é colocar no final as folhas com as palavras que já estão mais bem apreendidas e no início as que ainda são recentes. No seu bloco de notas o aluno poderá registar palavras - em número reduzido – colocações fortes, expressões fixas com os equivalentes em L1, combinatórias, expressões semifixas, exemplos gramaticais, opostos e outros aspetos por si descobertos que considere oportunos. Ao inserir os itens, o aprendente deverá ter o cuidado de os articular com outros já conhecidos que constem do bloco, numa linguagem que ele entenda (Schmitt e Schmitt, 1995), pois se proceder ao registo arbitrário criar-se-á uma espécie de «caos lexical» e será mais difícil para o aprendente reter esses itens. Estes poderão ser agrupados por ordem alfabética, por assuntos (por exemplo «Expressões Idiomáticas», «Expressões de Cortesia», «Expressões de Sentimentos»...) ou de acordo com outras etiquetas que o professor e o aluno considerem úteis. Seja qual for o formato escolhido, não deverá ser demasiado extenso ou redutor para que o aprendente possa registar e manusear a informação estritamente necessária. A partir do momento em que determinado item é colocado no bloco de notas, um conjunto de informações vai sendo adicionado, como por exemplo a sua tradução, alguns sinónimos em LE, as palavras mais comuns com as quais se combina. Para que esta tarefa seja mais fácil Schmitt e Schmitt (1995) aconselham a proceder a uma divisão da folha em secções para que o registo dos itens possa ser efetuado da forma (Anexo 6) mais adequada à retenção.

Tal como as outras estratégias que contribuem para a aquisição lexical, também a organização de um bloco-notas lexical proporciona ao aluno maior autonomia na aprendizagem. Sem a ajuda do professor, os aprendentes podem enriquecer com informação variada os itens lexicais registados através da procura de elementos quer nos dicionários, quer nos manuais ou trabalhando colaborativamente. As estratégias de enriquecimento dos itens lexicais podem variar de item para item ou aplicar-se todas ao mesmo elemento lexical, mas a sua realização deverá ocorrer em vários momentos para que os alunos sejam conduzidos à consulta frequente do seu bloco de notas. Em casos

específicos, em que os itens escolhidos apresentem certas particularidades linguísticas ou pragmáticas, o professor deve fornecer alguma informação, mas não em excesso.

Schmitt e Schmitt (1995:174) realçam a importância deste procedimento, mas ressaltam que os blocos de notas não substituem outras formas de aquisição de vocabulário, tais como a leitura extensiva, a aprendizagem implícita ou explícita através de tarefas, mas são um complemento que ajuda o aluno a concentrar-se num número limitado de itens. Estes deverão ser consultados frequentemente, cabendo ao professor promover tarefas que impliquem esse retorno, para que os alunos mantenham vivos na memória os itens aprendidos. Por outro lado, é também importante que os alunos vão registrando os itens que foram descobrindo fora da sala de aula e os quais gostariam de explorar, sendo tarefa do professor estimular essa busca. McCarthy (1990:128) aconselha que os professores consultem ocasionalmente os blocos de notas dos seus alunos para verificarem se existe algum tipo de incorreção nos registos efetuados, o que simultaneamente contribui para o conhecimento do progresso e problemas linguísticos dos alunos.

Os processos apresentados são apenas alguns dos que podem contribuir para uma melhor e mais eficaz retenção dos itens lexicais (e tudo o que lhes está associado) no léxico mental. Em qualquer um dos aspetos abordados destaca-se a autonomia do aluno o qual deve ser impelido a envolver-se na aprendizagem da língua, o que lhe proporciona a oportunidade de descobrir novas estruturas através da repetição de sequências linguísticas, colmatando alguma falha que exista na memória de curto prazo, responsável pela capacidade de reprodução de sequências fonológicas, e o estabelecimento de uma afetividade maior no desempenho das tarefas, o que contribui para a retenção vocabular na memória de longo prazo. Cabe ao professor proporcionar as condições para que o aprendente possa iniciar o seu processo de aprendizagem, tendo a consciência de que «Accepting learner autonomy also means accepting that teachers cannot guarantee what is learned. The teacher must be content and fulfilled by the role of learning-manager» (Lewis, 1997a:38).

6. O ensino de línguas baseado em tarefas

6.1 O que são tarefas?

De acordo com os pressupostos da abordagem comunicativa, a aprendizagem da língua tem como objetivo a comunicação entre os indivíduos, pelo que os falantes devem ser capazes de a utilizar corretamente, não só na sua vertente linguística, mas também pragmática e sociocultural, coadunando-a com o seu uso real. Para além disso, a ideia de que, inicialmente, a ênfase reside no sentido do enunciado e na comunicação e não na produção correta da forma faz com que uma abordagem léxico-cognitiva se adeque aos pressupostos da abordagem comunicativa.

Como forma de promover esta aprendizagem, é necessário envolver o aluno, como descobridor das características da língua, o que implica a adoção de estratégias que lhe permitam entender como funcionam os seus mecanismos de aprendizagem e retenção. A aprendizagem baseada em tarefas afigura-se como o veículo apropriado para, implementar os princípios da abordagem lexical. Segundo o QECR (2001:30) tarefa «é qualquer ação com uma finalidade considerada necessária pelo indivíduo para atingir um dado resultado no contexto da resolução de um problema, do cumprimento de uma obrigação ou da realização de um objetivo». Esta definição afigura-se um pouco vaga no panorama do ensino aprendizagem de LE e já em 1996 Willis e Willis destacavam que o termo tinha vindo a ser utilizado erroneamente para referir atividades que não se enquadravam no seu âmbito, tais como exercícios de gramática ou repetição de conversas pré-estabelecidas. Assim, definem tarefas como atividades em que a LE é usada pelo aprendente com uma finalidade comunicativa de forma a alcançar determinado resultado (Willis,1996:23).

Os trabalhos de Ellis (2003) e Nunan (1989; 2004) contribuíram para aclarar esta questão, sintetizando o conjunto de definições que até então a literatura sobre o assunto divulgara. Assim, Ellis, depois de ter analisado as definições propostas por vários autores (Anexo 7), tomando em consideração os seus aspetos mais importantes, apresenta a «tarefa» como um plano de trabalho que implica o uso da dimensão linguística e pragmática da língua para alcançar um determinado objetivo que pode ou não ser alcançado pelo aluno. Para além disso, deverá concentrar-se mais no significado do que na forma, utilizando os alunos os seus próprios recursos linguísticos como se de uma experiência do mundo real se tratasse. Tal como outras atividades linguísticas envolve as quatro competências e implica processos cognitivos, tais como selecionar, classificar, ordenar, raciocinar (os alunos não se limitam a repetir maquinalmente

conhecimentos), o que pode influenciar na dificuldade da tarefa (Ellis 2003: 16). O objetivo final da tarefa não é de caráter linguístico, mas comunicativo, embora sejam utilizados mecanismos linguísticos, o resultado não o é (ao contrário dos exercícios puramente gramaticais). Estas características veiculam a ideia de que a aprendizagem da língua não depende simplesmente da quantidade de *input* (cf. Krashen) fornecido ao aluno, mas também do tipo de tarefas em que se vê envolvido e que lhe proporcionam um contacto mais real com a língua.

6.2. Tipos de tarefas

Para Ellis (2003) a tarefa é um meio de limitar os tipos de formas linguísticas que os alunos necessitam, fazendo a distinção entre *tarefas não focadas* e *tarefas focadas*. Em relação às primeiras, o autor refere que não impelem o aluno a utilizar uma estrutura gramatical determinada, enquanto as tarefas focadas são construídas de forma a induzir o aprendente a recorrer de forma recetiva ou produtiva a um traço linguístico particular, o que deve acontecer sem colocar em causa as características da tarefa – o uso pragmático da língua para atingir um objetivo não linguístico. Ellis (2003) refere que deste tipo de tarefas fazem parte as tarefas de consciencialização linguística, cujo objetivo é concentrar a atenção do aprendente num aspeto particular da língua, seja através de processos dedutivos ou indutivos. Assim, na tarefa não deverá existir uma referência explícita ao traço linguístico a que o aluno deverá recorrer no seu cumprimento, com prejuízo de a sua atenção ser desviada nesse sentido, anulando-se a vertente pragmática e comunicativa. Se isso não acontecer, a tarefa perde a sua identidade e passa a ser considerada um exercício.

Com algumas semelhanças ao nível da definição, Nunan (2004:19) faz a distinção entre dois tipos de tarefas: (i) tarefas-alvo da vida real e (ii) tarefas pedagógicas. As tarefas-alvo da vida real possuem uma componente instrumental, porque se procura repetir na sala de aula tarefas de que os alunos necessitarão no seu dia-a-dia (por exemplo a simulação de uma entrevista de emprego). As tarefas pedagógicas, embora não sendo autênticas, têm como objetivo o estímulo dos processos internos de aquisição e o desenvolvimento de competências que permitirão aos alunos aplicarem os conhecimentos no mundo real. Ao ativar as competências linguísticas dos alunos, estes passam a utilizar a língua de forma criativa em que procede a várias combinações de palavras, estruturas e expressões familiares de novas maneiras, sem restrições ao uso de quaisquer elementos lexicais (ou gramaticais) (Nunan, 2004:20). O *QECR* (2001:218)

destaca a contextualização das tarefas, a situação real de comunicação que funciona como fator de motivação: «As tarefas pedagógicas comunicativas (ao contrário dos exercícios que dão destaque especificamente à prática descontextualizada de formas) pretendem envolver activamente os aprendentes numa comunicação real, são relevantes (...) são exigentes mas realizáveis (...) e apresentam resultados identificáveis». Ainda segundo o referido documento, a vantagem deste tipo de tarefas é que «podem envolver tarefas (intermediárias) ‘metacognitivas’, ou seja, a comunicação sobre a implementação da tarefa e a língua usada para a realizar». As tarefas que pretendem ativar competências podem apresentar-se como exercícios de língua (têm como objetivo trabalhar as estruturas da língua) e como atividades comunicativas (cuja finalidade é desenvolver as capacidades comunicativas dos alunos. Neste caso, pode considerar-se que as tarefas não focadas de Ellis estão para as atividades comunicativas de Nunan. Este último afirma que o facto de realçar o sentido, implícito nas atividades comunicativas, não implica que desvalorize a forma, uma vez que na sua opinião a gramática está subjacente ao uso da língua, estando intimamente relacionada com o sentido (Nunan, 2004:4). Também Willis (1996) argumentou nesta direção, não excluindo a existência de alguns momentos em que na tarefa o professor conduza a atenção do aluno para a forma dos itens lexicais, hipótese que o *QECR* também não exclui: «É necessário manter, de forma constante, um equilíbrio instável entre a atenção prestada ao sentido e à forma, à fluência e à correção, tanto na escolha geral, como na organização das tarefas» (*QECR*, 2001:218). Na sua obra, Nunan (2004) refere vários autores que delinearam tarefas (Anexo 8) segundo diversas perspetivas – pedagógica, retórica, cognitiva e psicolinguística (cf. Ellis, 2003) - e expõe a sua própria sugestão. O autor apresenta um método alternativo para classificar as tarefas, agrupando-as em cinco categorias, de acordo com as estratégias que lhes estão subjacentes. Assim, propõe que as tarefas se distribuam ao nível (i) cognitivo, (ii) interpessoal, (iii) linguístico, (iv) afetivo e (v) criativo.

O grau de dificuldade das tarefas depende de vários fatores (Anexo 9) sendo bastante difícil de determinar e, conseqüentemente, também a sequência de tarefas a adotar. Ellis (2003) tentou uniformizar as reflexões que têm sido efetuadas em torno do tema e selecionou um conjunto de critérios para graduar tarefas, cujo quadro se apresenta no anexo 10. A ideia que permanece é que o professor deverá criar essa sequência de acordo com as características e necessidades do seu público-alvo.

6.3 Organização e sequência das tarefas

De acordo com Willis (1999) (Anexo 11), Ellis (2003) e Nunan (2004) para que o desempenho de uma tarefa ocorra com sucesso, deverão ser tidas em conta três fases: (i) pré-tarefa (orientação acerca da tarefa), (ii) tarefa propriamente dita e (iii) pós-tarefa (apresentação de resultados e *feedback* do professor). Ellis (2003) refere que nem a «pré-tarefa» nem a «pós-tarefa» são obrigatórias no processo, mas são aconselháveis, pois podem servir para assegurar que o desempenho da tarefa é eficaz para o desenvolvimento da língua.

Nunan (2004) defende que as tarefas deverão ser desenvolvidas em cadeia, uma vez que cada uma delas se destina a objetivos específicos. Desta forma, o autor explica que associa as tarefas de acordo com dois contextos: (i) por aula e (ii) de acordo com o programa (as tarefas surgem interligadas sob o mesmo tópico/tema).

No que se refere às sequências da tarefa em aula (Anexo 12), Nunan (2004) refere que assentam em um conjunto de princípios que para o autor são muito importantes e que justificam a adoção das mesmas. Em primeiro lugar, existe a necessidade de apoiar os alunos (*scaffolding*), na medida em que estes se cruzam com itens lexicais (expressões, colocações, entre outros) acerca dos quais não conseguem ter uma visão holística porque nunca lhes foram apresentados e não se pode esperar que produzam sequências linguísticas das quais não possuem qualquer tipo de informação, quer implícita, quer explícita. A segunda razão apontada prende-se com a questão das precedências, ou seja, dentro da lição a tarefa deve crescer e construir-se sobre as anteriores. Gradualmente este processo passa dos princípios de receção (materializados em tarefas ouvir e ler) para os de produção (compostos por tarefas falar e escrever). À medida que o aprendente vai desenvolvendo a sua capacidade linguística, as tarefas produtivas passam a ocupar mais tempo.

Na organização e sequência das tarefas é importante respeitar o princípio da reciclagem, pois, como já foi referido, permite ao aprendente reutilizar a língua e recordar aspetos já abordados que podem surgir noutros contextos e ganhar novas dimensões. A aprendizagem ativa também tem as suas vantagens, como oportunamente já verificámos, ao que se acresce a capacidade de integração dos elementos aprendidos, ou seja, os alunos deverão ser capazes de relacionar a forma linguística, com a função comunicativa e com o sentido dos elementos linguísticos, associando aspetos formais e funcionais da língua. As sequências estabelecidas baseiam-se também na ideia já explorada de que primeiro é necessário reproduzir para depois passar ao uso criativo da

língua. Por último, considera-se a reflexão como um aspeto importante na sequência das tarefas, porque os aprendentes deverão ter oportunidade para pensar acerca do que aprenderam e se a forma como usam a língua está correta ou não.

6.4 Planeamento das tarefas

Para tornar mais clara a criação de uma prática pedagógica baseadas em tarefas, Ellis (2003) aponta cinco dimensões a ter em consideração quando se planeiam tarefas:

(i) Objetivo – propósito geral da tarefa; (ii) *Input* – qualquer informação verbal e não verbal fornecida para o desenvolvimento da tarefa; (iii) Condições – contempla as várias formas como a informação (*input*) pode ser apresentada ou utilizada; (iv) Procedimentos – diretrizes metodológicas que deverão ser seguidas na execução da tarefa; (v) Resultados previstos (produto e processo) – o que resulta da execução da tarefa: o produto refere-se à concretização da tarefa em si e o processo corresponde aos processos linguísticos e cognitivos que a tarefa pode gerar, hipoteticamente (não se consegue garantir que uma tarefa gere em todos os alunos processos cognitivos e linguísticos).

A estruturação da tarefa feita por Nunan (2004) é semelhante, em certos aspetos, à de Ellis (2003), inovando devido ao enquadramento pedagógico que faz dos elementos. Assim, Nunan (2004) aponta os seguintes elementos que fazem parte do planeamento da tarefa: (i) objetivos – intenções que qualquer tarefa de aprendizagem comporta e que estão relacionados com o currículo. De uma forma mais específica, esses objetivos relacionam-se mais com o aluno e a sua concretização pode verificar-se através da sua *performance*. Nunan aponta, como exemplo, objetivos comunicativos, socioculturais, aprender a aprender, consciência linguística e cultural. (ii) Dados do *input* – informação oral, escrita ou visual que é fornecida ao aluno para desempenhar a tarefa, podendo ser até provida pelo próprio aprendente. Para Nunan o *input* deverá, de preferência, ser autêntico (como forma de preparar os alunos para a comunicação quotidiana, provendo-os das estruturas necessárias para tal), mas se necessário pode recorrer-se a fontes não genuínas, principalmente nos níveis mais baixos. Neste caso pode até mesmo ser aconselhável, para que os aprendentes processem a informação mais facilmente, para o que contribui também a frequência do *input*, pois a repetição proporciona a consciência da repetição de certos padrões linguísticos (Nunan, 2004:50). (iii) Procedimentos do aprendente – o que o aluno fará com o *input* facultado, em que é acompanhado pelo professor; tipo de tarefas a desempenhar. (iv) Funções do professor e do aprendente –

papéis que se esperam que um e outro desempenhem no processo de aprendizagem e nas relações pessoais e interpessoais. (v) Situação – organização do local onde decorrerá a tarefa (por exemplo tendo em conta se é trabalho de grupo, a pares ou individual), tendo em consideração se a tarefa ocorrerá toda ou parcialmente no mesmo espaço. Neste âmbito, Nunan adverte para o facto de atualmente já não se poder considerar como lugar privilegiado de ensino-aprendizagem a sala de aula, pois «the advent of technology, and particularly the ‘anywhere/anytime’ learning possibilities offered by Web-based instruction, is forcing a reconceptualization of what we mean by the concept ‘classroom’». (Nunan, 2004:72).

CAPÍTULO II

O ENSINO A DISTÂNCIA NA AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM DO PLE

1. O que é a educação/ ensino a distância (EaD)?

As expressões «educação a distância» e «ensino a distância» são utilizadas frequentemente como sinónimas, mas existem algumas diferenças que é necessário desambiguar.

A designação «educação a distância» é o termo multidimensional que designa um ensino e uma aprendizagem planeados, os quais ocorrem normalmente em locais separados, requerendo que a comunicação se estabeleça através das tecnologias, bem como de organizações institucionais especializadas (Moore e Kearsley, 2011:2). Se atentarmos nesta definição constatamos que deste sistema fazem parte (i) o professor; (ii) o aluno e (iii) as tecnologias, e que o processo implica ensinar e aprender, ou seja, deve ser encarado quer da perspetiva do professor quer do aluno. Isto significa que ao utilizar a expressão “ensino a distância” estamos a confinar apenas o processo a uma direção em que o aluno não desempenha o seu papel – aprender. Este processo implica uma planificação das atividades para alcançar um determinado objetivo, possuindo, por isso, uma finalidade educativa. Para que seja contemplada uma vertente bilateral do termo, considera-se que a designação mais adequada será «educação a distância», uma vez que engloba ensinar e aprender. Por estas razões, a última designação é a mais correta para EaD e não «ensino a Distância»¹¹. Por outro lado, há ainda a necessidade de esclarecer melhor o termo «a distância», tal como advertem os autores citados, porque *latu sensu* a expressão remete para um afastamento local e temporal dos elementos intervenientes. Tal nem sempre acontece, pois a base da definição não se encontra no distanciamento físico, mas sim nos meios utilizados, ou seja, a utilização exclusiva das tecnologias no EA é o que define «a distância», o que significa que o professor e o aluno podem estar no mesmo local e o tipo de ensino possuir essa classificação.

Frequentemente pensa-se que o início do EaD foi coincidente com o aparecimento da Internet, mas tal não corresponde à verdade. Esta modalidade de ensino tem acompanhado as diferentes teorias de EA e a evolução das tecnologias, o que permitiu uma redução gradual das distâncias de comunicação. O seu aparecimento ficou a dever-se à necessidade de encontrar novas alternativas de ensino à prática tradicional, para

¹¹ No presente trabalho utilizaremos a expressão *Ensino a Distância* uma vez que se verifica a fossilização do termo em Portugal, quer nos meios sociais, académicos, políticos e culturais.

aqueles que estavam geograficamente impedidos de o fazer, por estarem física e profissionalmente condicionados (Jorge, 2009:24). O desenvolvimento dos meios de comunicação (em especial os correios) e a democratização da sociedade tiveram também um grande impacto na origem do ensino a distância (Santos, 2000).

Moore e Kearsley (2011:26) consideram que a sua evolução decorreu em cinco etapas (Anexo 13), embora outros autores efetuem uma divisão diferente (cf. Lima e Capitão, 2003); Gomes, 2008): a primeira fase diz respeito ao ensino por correspondência, a que se seguiu o que os autores designaram por teleeducação. Uma terceira geração referida por Moore e Kearsley (2011), mas não contemplada por muitos autores, refere-se ao ensino aberto das universidades, à que se segue a geração da teleconferência, considerada revolucionária no que se refere à bilateralidade das relações, pois o aprendente passou a ser o centro do EA, colaborando no seu próprio processo de aprendizagem (construtivismo). A quinta fase de evolução do EaD é aquela em que nos encontramos atualmente, conhecida por *geração da Internet/Web*¹², das comunidades virtuais e *E-Learning*. A propósito desta quinta etapa, Gomes (2005a:231) que «os diferentes media e tecnologias são elementos determinantes não só na mediatização dos conteúdos, mas também na mediatização da comunicação entre professores e alunos (e destes entre si)». Para além de todas estas vantagens, a evolução traçada consistiu também na possibilidade de haver um *feedback* mais célere e uma interação mais eficaz professor-aprendentes e aprendentes-aprendentes, contribuindo para a criação de redes de aprendizagem baseadas no princípio construtivista. Mais recentemente, Gomes (2008) desenha a evolução do EaD em seis gerações, apresentando a sua designação, representação/difusão e suportes tecnológicos associados (Anexo 14), considerando que a quinta e a sexta geração se referem, respetivamente, ao *mobile learning* e aos mundos virtuais, ilustrados pelo *Secondlife*¹³. Em relação a esta divisão, consideramos que o *m-learning* se encontra inserido na geração do *e-learning*, por isso não faria parte de uma geração individual, pois apenas reflete a capacidade de utilizar os dispositivos móveis (telemóveis, PDA). No que diz

¹² Os termos Internet e W.W.W. (*World Wide Web*) são utilizados frequentemente como sinónimos, o que não está correcto, pois «the Internet is the infrastructure that houses and transports material, and is a global system of linked networks of computers facilitating communication and the transfer of data via system such as electronic e-mail or the W.W.W. The W.W.W is the material that we seek to access. It is a collection of pages of information on the internet written in a coding system called hypertext markup language (html)» (Ng,2006:103)

¹³ Mundo virtual *online* construído num modelo tridimensional, criado em 2002 nos Laboratórios Linden (LL), em S. Francisco. Neste ambiente os utilizadores ou residentes podem criar personagens (avatars), comprar propriedades, construir, participar em atividades individuais ou em grupo.

respeito à geração do *Secondlife*, considera-se que a sua utilização no EaD¹⁴ ainda está em fase embrionária, mas é já o início de uma revolução ao nível educacional e, quanto a nós, de uma nova geração.

Ao proceder a uma análise das fases evolutivas do EaD verifica-se não só um acompanhamento da mudança do paradigma do EA – dos modelos behavioristas transitou-se para os cognitivistas a que se seguiram os construtivistas e as teorias socio-construtivistas – mas também uma evolução paralela ao desenvolvimento das tecnologias, o que proporcionou maior interatividade e melhoria nos materiais didáticos e recursos colocados à disposição do aprendente, agora elemento central do processo de EA, bem como uma perspetiva diferente em relação às teorias de aprendizagem (cf. Conetivismo). Ao longo das gerações da história do EaD destacaram-se vários modelos teóricos (Anexo 15) quer ao nível estrutural, quer no ensino-aprendizagem, cujo objetivo foi ajudar a clarificar o que é o EaD e as suas premissas. Neste âmbito salientam-se os contributos de Desmond Keegan (1993a, 1993b), Otto Peters (1994) e Randy Garrison (1989) cujas teorias adotam uma perspetiva estrutural (ao nível da organização) e de Börje Holmberg (1989), Charles Wedemeyer (1971) e Michael Moore (1989, 1991, 1993) cuja preocupação recai no processo de EA e nas interações dos alunos com os outros intervenientes. Qualquer um dos modelos apresentados implica que o EaD possua a organização de uma equipa multidisciplinar (professores, *designers*, técnicos) para preparar os cursos.

A análise dos modelos teóricos permite verificar que desde o início da era pós-industrial tem existido um interesse crescente no processo de EA (em detrimento da preocupação geográfica, nomeadamente no que diz respeito à necessidade de comunicação real entre os intervenientes) assim como o aparecimento de tecnologias que permitem manter a comunicação seja qual for o local ou o tempo (Garrison, 2000). A evolução das tecnologias e das teorias de aprendizagem leva Garrison (2000: 11) a dizer que «we are entering a postindustrial era of distance education characterized by the ability to personalize and share control of the educational transaction through frequent two-way communication in the context of a community of learners» considerando que esta fase proporcionará o acesso a « educational resources and

¹⁴ Neste mundo virtual é possível aprender línguas, pois já existem projetos neste sentido. A este propósito sugere-se a consulta do artigo de Adelina Moura e Ana Carvalho (2007) «Aprender línguas estrangeiras no *SecondLife*: reações dos alunos ao Ambiente», disponível em <http://adelinamouravita.com.sapo.pt/secondlife.pdf>. A Universidade de Aveiro, embora não tendo sido para este fim, foi a primeira Universidade Portuguesa a possuir uma ilha com salas de aula virtuais neste ambiente.

information via networks that may well provide educational experiences superior to traditional face-to-face educational experiences.» O desafio que o século XXI lança é ainda maior, uma vez que com o avanço das novas tecnologias o conceito de EaD também se vai alterando e o ensino tomando novas formas.

O EaD, nas suas modalidades, utilizado como alternativa ou complemento dos atuais métodos de educação, revela-se um valioso contributo para proporcionar uma oferta de programas de ensino mais ampla, adequada às necessidades atuais, dando origem a métodos e formatos de trabalho mais abertos que permitem a partilha de experiências. Para além disso, possibilita a formação em larga escala, a um custo mais baixo e de acordo com a disponibilidade dos formandos. O recurso às TIC permite trabalhar com informação variada e acessível com relativa rapidez e frequência (Santos, 2000; Gonçalves, 2007). Paiva et alii (2004) acrescenta ainda que as qualidades do EaD se centram na flexibilidade, na centralidade do estudante, na convergência com as necessidades do aluno, na racionalização de recursos, na melhor integração dos alunos com dificuldades e ainda na interação e interatividade¹⁵ que as tecnologias da internet proporcionam.

Em relação aos obstáculos que se colocam à implementação deste tipo de ensino, um dos principais aspetos apontados é a questão da comunicação entre professores e alunos, que é entendida como uma componente fundamental no processo de EA, pois assim os docentes orientam os alunos nas suas atividades, dando-lhes *feedback* e ajudando-os a resolver questões mais complexas, e os alunos podem colocar as suas dúvidas e apresentar resultados. No EaD esta bilateralidade também deve estar presente, podendo ser concretizada através de duas formas de comunicação diferentes: síncrona ou assíncrona. Na comunicação síncrona efetua-se o contacto em tempo real entre dois ou mais intervenientes, por exemplo através de *chat*, videoconferência ou *whiteboard*¹⁶ (disponibilizado por algumas plataformas), ao contrário do que acontece nas comunicações assíncronas, em que a troca de informação não é instantânea, concretizando-se através de correio eletrónico, fóruns de discussão, registo em agendas, *e-portfolios*. Os alunos mais introvertidos preferem as comunicações assíncronas para

¹⁵ O termo interatividade difere de interação, pois tal como refere Bidarra (2009:s/p) «a interatividade tem a ver basicamente com a capacidade de intercâmbio dos intervenientes no processo de comunicação, sejam eles humanos ou não. Neste sentido, um “sistema interativo” seria aquele em que a informação produzida resulta de um “diálogo” com o utilizador.»

¹⁶ Sistema de comunicação síncrona gráfica (desenho e texto) que simula, *online*, a utilização de um quadro normal, em que professores e alunos podem criar, manipular, rever e alterar informação que pode ser guardada e utilizada posteriormente.

assim terem tempo de refletir, pesquisar informação e construir a mensagem (Lima e Capitão, 2003). Apesar disto, não se deverá optar apenas por um destes tipos de comunicação, tentando estabelecer um equilíbrio no recurso a ambos.

Santos (2000) refere ainda a resistência à inovação por parte de professores, alunos e alguns grupos sociais, a necessidade de adaptação das práticas pedagógicas (quer de professores quer de alunos) a falta da proximidade física para estabelecimento de uma relação professor-aluno, aluno-aluno, a associação do EaD com o ensino por correspondência, que por vezes o torna pouco credível, o investimento inicial relacionado com a criação de materiais, a equipa pedagógica e os recursos de implementação de cursos neste molde, os custos de acesso à Internet (para alguns formandos pode funcionar como impedimento de acesso) e a rapidez da evolução tecnológica. Este último aspeto é também mencionado por Paiva (2004:23) que refere que «não obstante a progressiva «amigabilidade» das interfaces, o analfabetismo informático é ainda uma realidade».

A partir do referido anteriormente, verifica-se que existe na caracterização do EaD uma constante associação à utilização das TIC, em grande parte devido ao facto de a última geração se caracterizar pela evolução tecnológica. Assim, o termo é muitas vezes mencionado como sinónimo de *e-learning* e alguns autores não estabelecem a distinção entre ambos. Desta forma, torna-se importante definir o que é o *e-learning* e quais as características que o distinguem do conceito de EaD.

1.1 Modalidades de EAD: e-learning e b-learning

Como foi referido, um dos termos que frequentemente se utiliza como sinónimo de «ensino a distância» é a noção de *e-learning*, que também surge nos termos «educação/ensino distribuído», «aprendizagem baseada na Web», «aprendizagem baseada na internet» ou «aprendizagem em linha», que, na verdade, é um tipo ou modalidade de EaD. O termo surge também associado às TIC que, com a melhor acessibilidade à Internet, o aparecimento de *software* de fácil utilização para criar páginas *Web*, a expansão de serviços de comunicação em rede (*email*, fóruns de discussão, *instant messengers*), nos últimos anos sofreram grande evolução e passaram a ser presença frequente na sala de aula e fora dela, funcionando como uma «extensão virtual da sala de aula presencial» (Gomes, 2005a:232). Devido a estas características, as TIC estão associadas ao EaD e ao *e-learning*, causando alguma confusão terminológica, pois por vezes este recurso às tecnologias é considerado *e-learning*. Gomes (2005a:232)

adverte para a distinção entre as duas realidades, pois embora o *e-learning* recorra às TIC na educação e formação, estas não são *e-learning*. Este conceito pode ser analisado segundo duas vertentes: a tecnológica – conferida pelo “E” de *eletronic* - e a pedagógica - *learning* de aprendizagem. Se, por um lado, o *e-learning* está associado à utilização da Internet – tal como outros sistemas de aprendizagem – por outro o que destaca o conceito é o facto de ser considerado um modelo de formação a distância cujas características são a interatividade e a existência de uma formação planificada. Assim, *e-learning* é um conceito menos abrangente que EaD, pois apenas é um dos modelos de formação nesta modalidade. Em síntese, *e-learning* é uma modalidade de formação a distância que tecnologicamente surge associado à Internet e às TIC e do ponto de vista pedagógico implica a existência de um modelo de interação professor aluno e aluno-aluno, numa perspetiva colaborativa, em que se excluem os cursos por correspondência, de televisão, áudio ou CD. (Gomes, 2005a; Lima e Capitão, 2003; Gonçalves, 2007). De acordo com Lima e Capitão (2003) a expansão do *e-learning* ficou a dever-se, essencialmente, a cinco fatores que alteraram drasticamente o paradigma de EA (cf. Anexo 16): à revolução tecnológica dos computadores e da Internet; à globalização da economia, às mudanças demográficas e no ensino, e à formação profissional. Todas estas alterações demonstram que «o e-learning é uma evolução necessária no contexto educativo face aos requisitos da sociedade atual – uma sociedade da informação, da aprendizagem e do conhecimento». Gonçalves (2007:3). Tal como acontece com o EaD no seu sentido geral, o *e-learning* também é alvo de algumas dúvidas e reticências na sua utilização por parte da comunidade. As questões que se colocam prendem-se essencialmente com a eficiência e a eficácia, questionando-se os professores acerca do papel que aí desempenham. A chave de resposta para estes problemas reside na «interação» (Wagner, 2006; Gonçalves, 2007) quer com os conteúdos, quer entre professores e alunos. Por interação entende-se a ocorrência de dois acontecimentos recíprocos que requerem, pelo menos, dois objetos ou duas ações que se influenciam mutuamente (Wagner, 2006:45), sendo importante definir objetivos para a existência de interação, ou seja, ela não deve ser implementada simplesmente porque deve fazer parte do modelo de aprendizagem, mas porque deverá corresponder a determinadas finalidades, de acordo com os objetivos traçados para os alunos. Assim, a interação pode ter como meta a participação dos aprendentes (envolvimento com outros aprendentes), a comunicação (partilha de informação e opiniões), o *feedback* (para o aprendente entender o seu percurso de aprendizagem e corrigir os seus erros, facilitando

a retenção na memória de longo termo); a elaboração de exemplos alternativos para explicar uma ideia; o autocontrolo do aluno (provendo-o das informações necessárias para regular o seu estudo, ao nível de tempo e de recursos utilizados); a motivação (criada através da resposta a tarefas autênticas, com grau de dificuldade aceitável e que sejam novidade); a negociação; o trabalho de equipa (proporciona o contacto entre os vários elementos que têm de criar objetivos de grupo, aceitar as diferenças individuais, acentuar o respeito pelos membros do grupo e saber ouvir os outros); a descoberta (através da partilha de ideias e perspetivas geram-se novos pontos de vista, incrementam-se os existentes e alteram-se procedimentos); a exploração (descoberta de novas ideias, reconhecendo as que já existem das que trazem inovação) e o esclarecimento (Wagner, 2006:47).

Neste âmbito, Moore (1989) define três tipos de interação: (i) entre os alunos e o conteúdo, (ii) entre os alunos e os professores e (iii) entre os alunos. Para o autor, sem o primeiro tipo de interação não existe aprendizagem, uma vez que é através desta interação intelectual que se verifica uma alteração na forma como o aprendente entende determinado aspeto e um desenvolvimento da sua estrutura cognitiva. Sobre este tipo de interação diz ainda, clarificando o conceito, que «is this type of interaction that I believe is at least partly involved in what Holmberg (1986) calls the "internal didactic conversation" when learners "talk to themselves" about the information and ideas they encounter in a text, television program, lecture, or elsewhere» (Moore, 1989:1).

A interação entre aluno e professor é também crucial no processo de EA, uma vez que cabe a este último estimular o aprendente, manter o seu interesse no que está a ser ensinado, motivando o aluno a aprender e incentivando a sua autonomia. Para além disso, a organização dos conteúdos, o estabelecimento de objetivos e a planificação das atividades que visam o seu alcance também é da sua competência, o que é uma forma de interação com o aluno. Neste processo cabe-lhes também efetuar uma avaliação constante do progresso dos alunos, para que a estratégia adotada seja adaptada às necessidades dos aprendentes, pelo que o *feedback* se reveste, simultaneamente, de grande importância.

A relação que se estabelece entre os aprendentes é também uma realidade que deve ser contemplada no EaD, porque, para além de proporcionar o desenvolvimento de um trabalho colaborativo e construtivo, em que os alunos aprendem uns com os outros, é também uma forma de motivação, especialmente para os mais jovens (Moore, 1989:3). Esta ideia conduz à noção de *presença social* - capacidade de os aprendentes se

projetarem (as suas características pessoais, social e emocionalmente) como pessoas reais numa comunidade (Garrison, 2003, citado por Wagner, 2006:48) - que a questão da interação arrasta consigo. Quanto mais o indivíduo se sentir integrado no ambiente virtual de aprendizagem e quanto mais os parceiros o encararem como fazendo parte desse ambiente, maior será também a sua motivação.

No que respeita à interação com os conteúdos, ressalva-se que tem de haver uma modificação na forma como são apresentados, não podendo ser utilizados da mesma maneira que seriam no ensino presencial, pelo que os contextos de aprendizagem são muito importantes. Hillman, Willis e Gunawardena (1994, citados por Wagner, 2006) introduziram a ideia da interação do aprendente com a *interface* (que também se repercutiria na área tecnológica), explorada por White (2009) na sua teoria da *interface* entre aprendente e contexto. Para esta autora, os elementos essenciais de uma teoria do EaD aplicada à aprendizagem das línguas são o aprendente, o contexto e a interface estabelecida entre cada aprendente e o seu contexto individual. A dimensão do aprendente inclui as suas qualidades individuais, conceitos, afetos, crenças, motivações, competências e necessidades que influenciam a forma como cada aprendente interpreta e experiencia a aprendizagem, construindo novo conhecimento. O contexto abarca as características do curso (recursos, avaliação, oportunidades de interação, apoio e controlo dos alunos) e o acesso a outros recursos que permitam a aprendizagem da língua. A dimensão *interface* é definida por White como «an abstract notion which can be defined both as the place at which and the means whereby learner and context meet and affect each other» (White, 2009:10). A *interface* resulta, portanto, de uma construção que decorre à medida que o aprendente interage com o contexto de aprendizagem, desenvolvendo a consciência das suas próprias capacidades, aptidões e formas de trabalhar, o que contribui para o carácter dinâmico desta dimensão. O desenvolvimento da *interface* desempenha três funções: primeiro, monitoriza a construção do ambiente de aprendizagem do aluno, informando se este está a desenvolver corretamente as capacidades no seu processo de EA. Em segundo lugar, permite averiguar o desenvolvimento metacognitivo dos aprendentes e, por último, é o meio através do qual os aprendentes se ajustam e adaptam aos novos papéis e desenvolvem uma identidade no âmbito da aprendizagem de línguas. A noção de *interface* permite também acentuar o papel ativo dos aprendentes do processo de EA, na medida em que são eles próprios que constroem essa *interface*, o que se integra numa perspetiva construtivista da aprendizagem.

A necessidade da gestão da autonomia e do controlo da aprendizagem provoca uma alteração no papel do aprendente que deverá assumir uma atitude proactiva, uma vez que os conteúdos e recursos de aprendizagem se encontram sempre disponíveis e a ele cabe o controlo, a organização, a condução e a decisão sobre o seu método de estudo (Santos, 2000). O aluno deverá ser responsável e autónomo no processo de aprendizagem, colaborando com os restantes intervenientes do processo educativo na construção do conhecimento. Assim sendo, a utilização desta modalidade de ensino requer alguma maturidade, autodisciplina e motivação o que só se adquire com a idade (Gonçalves, 2007), o que significa que o público utilizador deste tipo de ensino deverá ser adulto, com mais de 25 anos e com elevado grau de motivação e maturidade para impor a si próprio um regime de autoaprendizagem (Lima e Capitão, 2003; Correia e Tomé, 2007). Daqui se depreende que os autores consideram que o *e-learning* é desaconselhado aos alunos mais jovens, pois ainda estão habituados a um horário fixo e à presença do professor, o que cria um ambiente de dedicação contínua e disciplinada às tarefas letivas. Desta forma, muitos autores defendem que a população com idade escolar não deverá usufruir deste tipo de ensino, pois ele adequa-se mais à formação contínua do que à educação básica ou inicial. De maneira a suprimir este problema, o *e-learning* pode ser complementado por sessões presenciais, alterando ligeiramente o seu carácter e tomando a designação de *blended learning* (*b-learning*) ou *hybrid learning*.

Em inglês, to *blend* é combinar ou misturar, e, como tal, *blended* significa combinado ou misturado, designando no âmbito educacional um tipo de ensino em que a tecnologia é combinada com sessões presenciais. Quer isto dizer que dois ambientes de aprendizagem que no passado se mostravam antagónicos devido aos métodos e meios utilizados, agora podem combinar-se, adaptando-se às necessidades de cada público-alvo (Graham, 2006). Este carácter eclético só se originou devido à inovação tecnológica, pois não era possível ter no EaD sessões síncronas, o que acentuava a relação entre o aprendente e o material, enquanto no ensino tradicional a interação professor-aluno era uma constante. Atualmente, o *b-learning* aproxima-se cada vez mais das dimensões contempladas pelo ensino presencial: espaço, tempo, fidelidade e humanismo. Refere Graham (2006) que é possível ter sessões síncronas com a mesma fidelidade do que se fosse em regime presencial e a interação entre os indivíduos, através das comunidades virtuais, dos *chats* ou dos *blogues*, confere-lhe uma dimensão humanista, acrescentando ainda, a um nível mais avançado, a criação de personagens (avatares) e mundos virtuais em que as interações humanas parecem reais (*SecondLife*).

A adoção deste tipo de ensino tem-se tornado mais frequente na última década (Carvalho e Delgado, 2010), convertendo-se uma modalidade atrativa, particularmente para o ensino das línguas. A possibilidade de acompanhar o ensino presencial com a vertente tecnológica revela-se uma vantagem quer para o professor quer para os alunos, contribuindo para a autonomia destes últimos e dando-lhes a possibilidade de praticar as competências comunicativas fora do contexto presencial. Este tipo de prática terá mais resultado se existir uma relação próxima entre o conteúdo das aulas presenciais e dos materiais *online*. Graham (2006:8) aponta seis razões para a utilização deste sistema misto de aprendizagem: (i) riqueza pedagógica; (ii) acesso ao conhecimento; (iii) interação social; (iv) organização pessoal; (v) a relação custo-eficácia; (vi) a facilidade de revisão. Para que estas expectativas se realizem, o professor deverá organizar um conjunto de materiais (áudios, imagens, vídeos, documentos para impressão, reunião de links) a que o aluno poderá recorrer, promovendo também a interação e uma avaliação constante que permita um *feedback* claro e atempado. Embora existam algumas vozes dissonantes quanto às vantagens da utilização do *b-learning*, é uma forma de motivar os alunos, especialmente em determinadas faixas etárias em que o nível de autonomia e independência ainda não é elevado. Por outro lado, como alertam Correia e Tomé (2007:105), no caso de crianças e adolescentes é essencial promover a socialização, a interação presencial, fatores essenciais de crescimento e de desenvolvimento facilitadores de aprendizagem, e não posicionar estes aprendentes unicamente face ao computador, no isolamento da relação com os outros. Assim, Carvalho e Delgado (2010), citando um estudo efetuado por Filipe (sd), referem que comparativamente com o *e-learning*, na aprendizagem mista os alunos vêm aumentar a sua autoestima e autoconfiança. Ainda segundo os mesmos autores, existem outros fatores que contribuem para um aumento da motivação, tais como a possibilidade de acompanhamento do trabalho dos outros colegas através da plataforma de gestão de aprendizagem; a maior proximidade entre professor e alunos (a partilha de experiência fora da sala de aula cria maior afinidade entre os intervenientes) e a maior autonomia dos alunos mais tímidos no desenvolvimento das diferentes atividades propostas.

2. As teorias de aprendizagem e o *b-learning*

2.1 O construtivismo

A evolução do EaD (cf. Anexos 13 e 14) permite verificar que existe uma influência recíproca entre a forma como esse modelo de ensino evoluiu e o surgimento das teorias de aprendizagem.

Na década de 90, o crescimento da sociedade de informação e do conhecimento tornou mais frequente a partilha e a interação com os pares, reafirmando a necessidade de encarar a aprendizagem como o entrecruzar das dimensões cognitiva social do indivíduo, o que conduz a uma construção do conhecimento. As bases do construtivismo, que procura um compromisso entre as teorias cognitivas e sociais, revelam-se de extrema importância no caso do EaD, pois este tipo de ensino assenta no pressuposto de que os alunos têm um papel decisivo na sua formação, cabendo-lhes a escolha dos seus caminhos de aprendizagem. Neste processo, o contexto em que ocorra a aprendizagem deve ser rico em recursos e oferecer oportunidades de interação.

No âmbito do ensino das línguas, de acordo com uma abordagem comunicativa centrada no léxico, esses contextos deverão corresponder a problemas e situações que os alunos possam enfrentar no seu quotidiano, aplicando os seus conhecimentos linguísticos e as suas capacidades, o que encontra eco na opinião de Jonassen (1998) acerca do ensino ao referir que «since knowledge cannot be transmitted, instruction should consist of experiences that provide interpretable experiences and facilitate knowledge construction». Essas experiências surgem através da aplicação de um modelo de criação de ambientes construtivos de aprendizagem (*Construtivism Learning Environments- CLE*) desenvolvido pelo referido autor. Jonassen defende que o potencial interativo das tecnologias pode e deve ser aproveitado para construir este tipo de ambientes. O processo de ensino deverá basear-se na concretização de projetos, em que os aprendentes são confrontados com problemas do mundo real que têm de resolver (tal como na abordagem comunicativa, as tarefas devem apelar ao que eventualmente os aprendentes poderão enfrentar em situações reais), que devem ser relevantes e envolver uma aprendizagem significativa. A elaboração destes problemas deverá ser muito bem organizada, para que o aprendente tenha de refletir, de se envolver na questão e colocar em prática os seus conhecimentos, conseguindo efetivamente resolver a tarefa. Neste processo o recurso à Internet é uma mais-valia para, juntamente com os seus conhecimentos anteriores, o aprendente construir novo saber. Também as ferramentas multimédia poderão auxiliar no desenvolvimento do projeto, tornando a tarefa mais

apelativa, assim como a colaboração com os seus pares através de *chats*, *fóruns* e *email*, contribuindo assim para uma aprendizagem colaborativa. Por outro lado, ao efetuar as suas buscas os alunos correm o risco de se alienarem da tarefa, pois a Internet é uma rede à qual é muito fácil ficar *preso*. Por isso, cabe ao professor organizar uma espécie de banco de documentos, recursos multimédia ou outras fontes que orientem o aluno, evitando a dispersão. Assim conclui-se que o processo de ensino aprendizagem construtivista deverá ser colaborativo, conversacional, reflexivo, contextualizado (as atividades de aprendizagem têm base em problemas reais), complexo, intencional (os objetivos dos alunos ao resolver o problema devem articular-se com o processo de aprendizagem), ativo, manipulativo e construtivo.

A partir do que foi referido, acentuam-se duas das características inerentes ao construtivismo e, particularmente à aprendizagem construtivista *online*, nomeadamente a necessidade de estabelecer uma espécie de rede de ligação de conhecimentos e a importância da interação com o objetivo de fomentar a construção do saber. Estas características prendem-se precisamente com a noção de conetivismo e de aprendizagem colaborativa.

2.2 O conetivismo

Com o advento da era digital, o aparecimento da WWW, a sua rápida evolução e a introdução das TIC no ensino, a forma como os mecanismos de aprendizagem são encarados sofrem algumas alterações e surgem novas teorias encetadas pelas Ciências da Computação. Uma dessas teorias foi proposta por George Siemens (2004), que considera que as anteriores teorias de aprendizagem (cognitivismo e construtivismo) não se aplicam completamente à aprendizagem da era digital, porque apenas se preocupam com o processo de aprendizagem e não com o que é aprendido. Isto coloca o problema de os indivíduos permanecerem num mundo que está ligado em rede (sistema de conexões entre entidades), em que a informação é superabundante, havendo a necessidade imperiosa de submeter essa informação a uma análise. Quando a informação era reduzida, o aprendente intrinsecamente conseguia analisar e seleccionar o que realmente era importante, mas com a *rede* o processo de avaliação da informação tem de ser rápido e é necessária a capacidade de reconhecer ligações e sintetizar a informação. Para Siemens (2004) a aprendizagem já não se efetua a partir da experiência adquirida, mas da competência de estabelecer conexões, até mesmo a partir das experiências dos outros. Esta teoria da aprendizagem digital, que defende que o

conhecimento está distribuído numa rede de conexões e que, desse modo, a aprendizagem consiste na capacidade de construir essas redes e circular nelas (Downes, 2007), foi designada por Siemens como conectivismo, podendo ser sintetizada nos seguintes pontos: (i) a aprendizagem e o conhecimento baseiam-se na diversidade de opiniões; (ii) aprender é um processo que consiste em ligar várias fontes de informação; (iii) aprender pode não depender das capacidades humanas; (iv) a capacidade de saber é mais crítica do que se conhece; (v) a promoção e manutenção de ligações são necessárias para facilitar a aprendizagem continua; (vi) a capacidade para reconhecer relações entre áreas, ideias e conceitos é central; (vii) a manutenção de um conhecimento atualizado é o objetivo das atividades de aprendizagem conectivistas; (viii) a tomada de decisões é em si um processo de aprendizagem. A escolha do que aprender e o significado da informação recebida está dependente da realidade exterior: o que hoje é, amanhã pode não ser.

Na nossa opinião, apesar de o autor estabelecer uma oposição entre o construtivismo e o conectivismo, que entre outros aspetos se baseia no facto de este não considerar o conhecimento e a aprendizagem baseados na linguagem, eles complementam-se, pois mesmo ao estabelecer redes de conexões, ao seleccionar a informação pertinente e ao atualizar-se continuamente, o indivíduo, está a aplicar a sua experiência e a construir conhecimento. Essa construção depende também das relações de colaboração que os aprendentes concretizam com os seus pares, pelo que a ideia da aprendizagem colaborativa¹⁷ tem-se revelado importante nestas teorias de aprendizagem. Comummente o conceito refere-se a uma aprendizagem centrada em métodos que encorajam os alunos a trabalhar juntos em tarefas académicas, sendo diferente do modelo de ensino tradicional, em que o professor era o único recurso do saber. A aprendizagem colaborativa é vista como uma construção social, facilitada pela interação, avaliação e cooperação entre pares (Hiltz, 1998) «com objetivos e valores comuns, colocando as competências individuais ao “serviço” do grupo ou da comunidade de aprendizagem» (Morgado, 2003:82). Para além de ser uma aprendizagem ativa, baseada na interação e que, consequentemente, envolve o confronto de ideias e o *feedback*, através das estratégias colaborativas que desencadeia aumenta o

¹⁷ Neste ponto é necessário efetuar uma distinção entre trabalho colaborativo e trabalho cooperativo que, embora parecendo o mesmo (trabalhar com alguém) a forma como se desenvolve não o é. Assim, utilizando as palavras de Carvalho, 2007:31) dizemos que «numa abordagem cooperativa as tarefas são divididas pelos membros do grupo e são realizadas individualmente, numa abordagem colaborativa as tarefas são realizadas por todos num contínuo de partilha, diálogo e negociação».

envolvimento dos alunos nas tarefas, tornando-o mais efetivo e contribuindo para o sucesso dos aprendentes (Hiltz, 1998).

3. A aprendizagem colaborativa

O conceito de aprendizagem colaborativa *on-line* é relativamente recente (compreensivelmente devido aos recursos que envolve e cuja evolução ocorreu a partir dos anos 90), verificando-se na literatura sobre o tema que não existe verdadeiramente uma definição exata para a expressão. Schwarz (1999:5) aponta vários motivos que justificam a falta de consenso na elaboração de uma definição única do conceito, referindo que, de uma forma geral, «'collaborative learning' describe a situation in which particular forms of interaction among people are expected to occur, which would trigger learning mechanisms, but there is no guarantee that the expected interactions will actually occur.»

Hiltz (1998), refere que os métodos colaborativos de aprendizagem estão dependentes da formação de comunidades de aprendizagem bem como do estímulo e orientação da forma de participação dos alunos, acompanhando sempre o processo. A formação destas comunidades representa o *retorno à sala de aula* (uma sala virtual), contrariando o que numa fase anterior se considerava uma consequência do EaD – a desintegração da sala de aula (Morgado, 2003). Acerca das comunidades de aprendizagem, (Palloff e Pratt, 2005) referem que a sua constituição envolve os alunos e a equipa encarregue de manter o curso, o objetivo da partilha, as regras que orientam a participação e interação entre os alunos, os recursos tecnológicos necessários para a concretização da interação, a colaboração entre os alunos (interação ativa) e a prática reflexiva que permite transformar os dados em conhecimento.

Garrison e Anderson (2003) referem que este tipo de abordagem socioconstrutivista é a mais aceite em relação ao ensino *online*, pois a existência de uma comunidade de aprendizagem que promova o diálogo, o debate, o pensamento coletivo, o trabalho em equipa e a interação colaborativa acarreta vantagens ao nível social (interação entre os grupos), afetivo (motivação) e cognitivo (construção partilhada do saber). Ao nível da motivação para aprender, o seu papel é muito importante, evitando a sensação de solidão que eventualmente poderá ser sentida face à não integração física numa turma e contribuindo para o desejo de saber mais, expondo as suas ideias aos outros e recebendo *feedback* crítico que o ajudará a reformular e ampliar o seu conhecimento (Palloff e Pratt, 2005). O saber é construído pela comunidade e é nela que

assenta a potencialidade das aprendizagens do indivíduo. Neste ponto há que ter em atenção que não é pelo facto de simplesmente existir uma comunidade de aprendizagem que ela ocorre, pois está dependente de outros fatores, tais como o ambiente em que se desenrola a interação, as tecnologias disponíveis, a iniciativa do professor e a certeza de que o conhecimento construído é o correto.

Este tipo de aprendizagem valida as suas vantagens justamente quando relacionada com as perspetivas construtivista (e construtivista social) e conetivista, pois a troca de ideias num ambiente de interação, onde o indivíduo tem de relacionar várias informações e saberes já adquiridos, estabelecendo uma rede de conexões, contribui para a construção e ampliação do conhecimento.

De uma forma geral pode considerar-se que, apesar de diferirem em alguns aspetos, o que une estas teorias é o papel principal dado ao aprendente. Tentando uma visão eclética acerca da aprendizagem, poder-se-ia dizer que o indivíduo ao aperfeiçoar os mecanismos cognitivos e as estratégias de aprendizagem (cognitivismo), num ambiente de interação (construtivismo social), onde tem de relacionar várias informações e saberes já adquiridos com o novo conhecimento (aprendizagem significativa), estabelecendo uma rede de conexões (conetivismo), está a contribuir para a construção e alargamento do seu saber, bem como para a sua competência comunicativa.

4. O papel do professor no EaD

Como se pode verificar, o papel do docente ao longo do tempo o tem vindo a alterar-se não só no ensino presencial, mas também no EaD, o que, consequentemente, implica uma alteração do papel do aluno e na relação entre ambos. O professor abandona o seu papel de depositário único e transmissor dos saberes, para passar a ser um gestor da informação.

Para além da alteração do papel do professor, também a sua designação passou a adaptar-se ao ambiente de aprendizagem. Assim, expressões como «e-formador/formador *online*/formador virtual», «e-professor/professor *online*/professor virtual» e «e-tutor/tutor *online*/tutor virtual» passam a ser usadas de forma indiscriminada. Neste âmbito convém salientar a diferença entre o professor e o tutor, entendendo este último como aquele que guia e facilita a aprendizagem, e o professor como aquele que intervém de forma plena no processo de EA. Esta distinção poderá ser efetuada com base na análise da relação entre os conteúdos e a intervenção do professor

na aprendizagem. Por vezes os materiais são concebidos por especialistas e a sua utilização é monitorizada pelos tutores, a quem cabe a tarefa de acompanhamento do processo de EA, na qual estão incluídas várias funções (efetuar a mediação entre os conteúdos e o aprendente através das tecnologias, ser responsável por um diálogo individualizado, estimular, manter o interesse, motivar, apoiar, dar *feedback* ao aprendente) (Morgado, 2001; 2003). Assim, «importa ter presente que ser tutor a distância não representa o mesmo que ser professor, na medida em que a distância, o tutor não ensina. A distância o tutor faz com que o estudante aprenda, o que constitui uma missão diferente» (Gallifa e Pedro, 2001, citado por Morgado 2003). Também Lagarto (2004:s/p) adverte para esta questão, referindo que a identificação entre tutor e formador/professor não é totalmente correta, pois o formador do regime presencial pode possuir vários papéis, como «informador, motivador das aprendizagens, gestor da aprendizagem na sala de aula, guia do percurso para a realização de atividades, organizador de sínteses, autor dos instrumentos de avaliação, promotor de competências de autoavaliação e avaliador do sucesso das aprendizagens.», que não são desempenhados pelos tutores nos modelos de EaD, o que significa que aqui o tutor «não tem o papel de disponibilizador da informação, nem tem um papel exclusivo na motivação dos alunos, nem realiza os instrumentos de avaliação.» (Lagarto, 2004:s/p)

Por outro lado, devido à evolução constante a que o ensino *online* está sujeito, o e-tutor típico está sujeito a novos desafios, passando a ser também mediador de conteúdos e aprendizagem (Morgado, 2003). Assim, o papel do professor e do tutor podem coincidir, pois «existem sessões presenciais onde o tutor pode assumir o papel típico de formador presencial, não só pela condução das sessões, mas assumindo mesmo o papel mais tradicional de transmissor de informação» (Lagarto, 2004:s/p), o que sucede no modelo *b-learning*. De facto, o referido autor ressalva que o nos dias de hoje o professor do regime presencial pode desempenhar funções muito importantes no regime *e-learning*. No âmbito do nosso trabalho e de acordo com o nosso público-alvo, consideramos que as tarefas do professor e do tutor se sobrepõem, pelo que adotaremos a designação de *professor*, como sendo a de professor/tutor, ou seja, o que ensina e acompanha o aluno, embora saibamos que na literatura sobre o tema esta posição é discutível¹⁸.

¹⁸ Mason, no artigo “Moderating educational computer conference” (1991), assume uma posição contraditória, assim como Salmon, na obra *E-moderating. The key to teaching and learning online* (2000) que, por uma questão de pertinência, não nos é possível esclarecer neste trabalho.

Com o advento do EaD e particularmente das modalidades de *e/b-learning* gerou-se a preocupação acerca do papel que o professor viria a desempenhar neste novo modelo. Será que se converteu num elemento prescindível e substituível pela tecnologia? A conceção destes sistemas de aprendizagem advogam que não, porque, como adverte Sharma e Barrett (2011), o *b-learning* encara o papel do professor e da tecnologia como complementares e não como antagónicos. O professor e a tecnologia desempenham diferentes papéis, detendo este último o carácter humano que lhe permite estar ligado às funções de mediação de conflitos entre os alunos, seja em ambiente virtual ou presencial (Lagarto, 2004), e de interação. Este elemento primordial no ensino *online* proporciona a aprendizagem colaborativa, sendo que o responsável por manter essa interação é, sem dúvida o professor. É ele que através da promoção do questionamento, do pensamento crítico, do sentido de autonomia, do diálogo, da colaboração, está a contribuir para que se desenvolvam interações e relações pessoais produtivas, entre os intervenientes, criando assim as condições para a obtenção e circulação do saber (Morgado, 2001). Primeiro, cabe ao professor analisar as necessidades dos alunos, pois conhece-os, e para dispõe do auxílio da tecnologia, mas esta não o substitui. Por outro lado, a opção de lecionar determinado conteúdo ou a forma como o vai fazer também é uma decisão do docente em que, mais uma vez, não pode ser substituído pela tecnologia, mas auxiliado por ela. Particularmente no ensino de línguas, verifica-se que é ele quem tem de resolver algumas questões que podem ter várias interpretações e apresentar elementos imprevisíveis que a tecnologia não resolve. Assim, a articulação das competências do professor com as possibilidades da tecnologia constituem uma mais-valia para o *b-learning*, fazendo parte das suas funções agir como um *facilitador*, ou melhor, como o mediador no processo de EA, cuja função é ajudar os alunos a participarem e estabelecerem conexões entre os conhecimentos anteriores e os novos conhecimentos, para assim construírem um novo saber. Assim, num primeiro momento ele é um mediador externo que contribui para que posteriormente a informação seja encaixada pelo indivíduo na sua estrutura mental. Por outro lado, também ele pode ser encarado como um aprendente, uma vez que atravessa um processo de reconceptualização da sua identidade enquanto professor, ou seja, passa de oráculo a um recurso entre muitos, de diretor a co-ator, de questionador a ouvinte (Adams, 2006). Esta nova faceta do professor pode funcionar como uma mais-valia junto dos aprendentes, incentivando-os e mostrando o docente como um modelo que continuamente busca o saber, sendo uma fonte de inspiração para os alunos

(Johannesen, 2000). Esta frequente atualização proporciona ao processo de EA uma inovação constante, evitando que a monotonia se instale junto dos aprendentes, confrontando-os com uma variedade de recursos.

O conjunto de características que fazem parte de um *e-professor* levam-nos a parafrasear a ideia de Lagarto (2004), segundo a qual o papel do professor em regime presencial se esbate no regime *b-learning*, não existindo duas posições antagônicas mas sim uma confluência de papéis verificando-se que o professor *online* é *visível*, ou seja, desde a conceção, à realização dos materiais pedagógicos, à implementação de estratégias de desenvolvimento da formação, às atividades de aconselhamento e acompanhamento, a figura do professor está presente. Essa presença é tanto mais importante quanto mais frequente, pois segundo Bischoff (2000, citada por Morgado, 2001) é uma característica muito importante para a construção do ambiente de aprendizagem, materializando-se também através dos momentos de interação com os alunos.

Não receemos, pois, a invasão tecnológica e o desenvolvimento do EaD, uma vez que «o professor hoje, com a sua formação pedagógica geral sólida e com formação adequada em sistemas de formação a distância terá um perfil que o vocaciona também para (...) todos os momentos importantes da conceção e desenvolvimento de projetos formativos em regimes de ensino a distância» (Lagarto, 2004).

5. Contextos de aprendizagem

Ao longo do trabalho fomos referindo de forma genérica a importância que o contexto de aprendizagem tem no EaD, como forma de estimular e ajudar a construir o saber do aprendente. Por outro lado, para esta construção contribui também o tipo de aprendizagem colaborativa virtual e a interação nas comunidades de aprendizagem. Estes aspetos demonstram a importância que o contexto de aprendizagem tem no sucesso do aluno. Depois de uma primeira fase (cf. anexo 13) em que os conteúdos dominavam as preocupações dos teóricos, a fase pós-industrial preocupa-se em criar ambientes atrativos e interativos para a aprendizagem, ou seja, há uma preocupação com a parte pedagógica Garrison (2000). Utilizar os recursos *online* não significa simplesmente transferir conteúdos para a Web – o que é facilmente exequível dada a variedade de recursos e plataformas de aprendizagem - cuja finalidade seria a utilização no ensino presencial. Os conteúdos são importantes e devem ser organizados de acordo com o público-alvo e com os objetivos que se pretende que os alunos alcancem. Tanto

para os professores como para os alunos, os conteúdos vão constituir uma parte importante do desenvolvimento e sucesso da aprendizagem. A sua criação, desenvolvimento e aplicação têm de recorrer a várias ferramentas existentes, efetuando uma seleção destas conforme sejam mais ou menos apropriadas (Carvalho e Delgado, 2010).

Apesar da modificação de paradigmas, o ensino-aprendizagem *online* ainda possui uma visão mecanicista da aprendizagem, o que tem de ser contrariado, pois para além dos conteúdos a ensinar existe todo um contexto em que a aprendizagem ocorre e que é de extrema importância. Figueiredo e Afonso (2005:3) alertam para esta questão e referem que neste processo há que considerar a interação e a atividade, que são elementos integrantes dos contextos de aprendizagem. Assim, o modelo de aprendizagem é constituído pelo evento - situação onde o aprendente aprende - pelo conteúdo - informação estruturada e codificada como texto, materiais multimédia, as palavras do professor, entre outros - e pelo contexto - conjunto de circunstâncias que são relevantes para o aprendente construir conhecimento (Figueiredo e Afonso, 2005:5). A articulação entre o contexto e o conteúdo é concretizada através de atividades que o aprendente desenvolve, sendo a tecnologia disponível, utilização de ambientes sociais ricos em interação, a atividade e a cultura reforços nessa dialética. Figueiredo e Afonso (2005) alertam para o facto de, segundo uma perspetiva construtivista, não ser possível encarar o contexto como algo que é delimitado, mas é entendido como o conjunto de interações que o aprendente desenvolve. Por isso, está sujeito a constantes mudanças, resultantes das várias interações que o aluno empreende, dependendo do que ele considera relevante para si, e de outros atores do contexto, que servem para construir as experiências de aprendizagem. O contexto depende das atividades do aprendente (Figueiredo e Afonso, 2005:12), o que significa que qualquer estratégia de EA corresponde a um contexto de aprendizagem.

Os contextos de aprendizagem *online* revelam-se de extrema importância, devido ao seu carácter virtual, porque deverão manter um conjunto de características que possam colmatar a inexistência de contactos presenciais. O uso intensivo da tecnologia como mediador, a importância decisiva da dimensão social e a inexistência da presença física (não esqueçamos que os contactos sociais são importantes e há que implementar formas de existirem “virtualmente”) fazem com que as exigências do ambiente virtual de aprendizagem sejam maiores. Desta forma, cabe ao professor planificar esses contextos, recorrendo a uma seleção criteriosa dos materiais e das ferramentas

necessárias para os aprendentes, sabendo de antemão que podem ser modificados. Por isso, o professor à medida que o contexto evolui deve orientar os aprendentes, proporcionando-lhes o acesso a ferramentas de comunicação e interação para que a aprendizagem se desenvolva. De acordo com Palloff e Pratt (2005), esta planificação deverá contemplar a construção de uma comunidade de aprendizagem, sem a qual a aprendizagem *online* não ocorre. A avaliação da aprendizagem virtual recairá precisamente sobre as tarefas colocadas aos aprendentes, mais propriamente no processo desenvolvido para as completar, podendo também ser, frequentemente, de carácter presencial.

A construção de contextos de aprendizagem e a gestão de conteúdos é concretizada pelo professor através da utilização de várias ferramentas dispersas ou integrando os conteúdos e os recursos (síncronos ou assíncronos) numa só aplicação que se designa como plataforma de gestão de aprendizagem ou *Learning Management System* (LMS) (Anexo 17), o que na realidade parece muito mais simples. Apesar da variedade de recursos, cada vez mais estas plataformas são amigáveis, ou seja, a sua instalação, configuração e utilização apresentam relativa facilidade, não sendo necessário recorrer à programação, o que capta a atenção dos professores para a sua utilização. Por este motivo, a utilização dos LMS no apoio ao ensino ganha cada vez mais adeptos pelas vantagens que traz à partilha de documentos sempre acessíveis, pela comodidade com que os conteúdos são disponibilizados e pelas ferramentas de comunicação disponíveis (Carvalho, 2008).

Apesar do uso deste tipo de plataformas conduzir a um ensino de tipo construtivista, tal como acontece com as TIC em geral, apenas a sua utilização não garante este tipo de abordagem, pois também aí o ensino pode adotar uma vertente tradicional se apenas se optar, por exemplo, pelo depósito de conteúdos e pela aplicação de exercícios que apelem somente à memorização do aluno. Assim, cabe ao professor adaptar-se e seguir a abordagem de ensino que visa a autonomia do aluno. Mencionar que se usa uma plataforma não é indicador, por si só, do método de ensino subjacente nem da teoria de aprendizagem (Carvalho, 2008).

No mercado existem várias plataformas (cf. Anexo 17) que podem funcionar em regime *opensource* ou serem pagas, mas no seu conjunto todas se afiguram como espaços privados de partilha e interação a que os alunos e professores podem aceder quando e onde quiserem. Para os alunos, a sua utilização pode funcionar como um fator de motivação, permitindo-lhes utilizar uma variedade imensa de ferramentas para

desenvolverem o seu trabalho individual e em regime colaborativo. Para o professor as funcionalidades dos LMS permite-lhe suportar mais facilmente as exigências inerentes à sua atividade, interagindo com os alunos e ajudando-os a refletir, a debater e a procurar o conhecimento.

Uma das plataformas mais utilizadas no sistema de ensino em Portugal é a Moodle, sobre a qual nos debruçaremos de seguida.

6. A Moodle e a aprendizagem do PLE

De acordo com um estudo efetuado (Pedro et alii, 2008) foi possível concluir que mais de 98% das 541 escolas participantes do ensino básico e secundário nacional utilizam o MOODLE (cf. Anexo 18) como plataforma de gestão de aprendizagem. Para além disso, muitas instituições utilizam-na para ministrar cursos *online* (quer em regime *e-learning* ou *b-learning*).

A implementação de um modelo *b-learning* na plataforma Moodle permite a criação de áreas disciplinares e não disciplinares onde os professores poderão disponibilizar em larga escala conteúdos atualizados e preparar atividades (em texto, hipertexto e multimédia) que utilizam a rede como recurso de comunicação e aprendizagem, proporcionando aos alunos e professores formas diferentes de trabalhar e abordar os conteúdos. Esta plataforma permite desenvolver um trabalho colaborativo com *feedback* imediato, possibilitando a comunicação tanto síncrona como assíncrona entre professores e alunos, e entre estes e os seus pares (criando verdadeiras comunidades de aprendizagem), construir conhecimento de forma mais autónoma e a um ritmo próprio, acompanhar e reforçar as aprendizagens que se desenrolam nas sessões presenciais, assumindo-se como «a global development project designed to support a social constructionist framework of education» (Moodle.org).

Também a possibilidade de interação e a interatividade dos exercícios permite ao aluno consolidar conteúdos apreendidos e descobrir outros. Para os alunos com mais dificuldades (cada indivíduo tem o seu ritmo de aprendizagem e transporta consigo um saber diferente) poderá constituir um apoio extra, uma vez que permite ao professor disponibilizar materiais de acordo com as necessidades dos alunos. Através do recurso às múltiplas ferramentas que a plataforma Moodle oferece, que podem ser complementadas com outras, os professores têm a possibilidade de preparar materiais atrativos, sem que para isso possuam conhecimentos de programação ou programas

elaborados e dispendiosos. «As pessoas deixam de precisar de ter o *software* no seu computador porque ele está disponível *online*, facilitando a edição e publicação imediatas, como a Wikipedia, a wiki, o *podcast*, o blog» (Carvalho, 2007:28). Com estes elementos, os alunos são confrontados com a novidade e estimulados a aprender, usufruindo de um ambiente de aprendizagem flexível, numa abordagem socioconstrutivista, que permite desenvolver o processo de EA centrado no aluno e na obtenção do «saber-fazer».

6.1 Atividades e Ferramentas

6.1.1 WebQuest

A WQ consiste na adoção de uma metodologia de pesquisa orientada, em que toda ou quase toda a informação necessária se encontra na Web, cujo objetivo é o cumprimento de determinada tarefa (Anexo 19). A sua construção deverá ter em consideração um determinado número de aspetos (Anexo 20), para que o seu objetivo seja atingido, contemplando cinco etapas fundamentais: Introdução, Tarefa, Processo, Avaliação e Conclusão, sendo o processo uma etapa crucial (cf. Anexo 21). Antes da WQ ser disponibilizada aos alunos, Dodge (2001) sugere que seja avaliada, seguindo um conjunto de parâmetros: estética geral da WQ, introdução, tarefa, processo, recursos e avaliação e os aspetos estéticos da página Web (Anexo 22).

Este tipo de atividade coaduna-se com os objetivos do ensino baseado em tarefas defendido no seio da abordagem comunicativa, uma vez que através da língua alvo, o aprendente efetua tarefas com uma finalidade comunicativa para alcançar um resultado. A semelhança e a possibilidade de articulação entre a tarefa mais tradicional sem recurso às TIC) e a WQ pode verificar-se ao nível da estrutura de ambas. De acordo com Ellis (2003) ao pensar numa tarefa devem considerar-se cinco dimensões, que de acordo com a sua função se podem equiparar às fases da WQ: objetivo-introdução e tarefa (WQ); *input*, condições, procedimentos – processo (WQ); e resultados previstos – avaliação e conclusão (WQ). Esta semelhança ao nível da estrutura de cada atividade comprova que, a WQ no EaD pode desempenhar a mesma função da tarefa (*task*) no ensino presencial. Ainda verificando a pertinência desta afirmação, podemos comparar o funcionamento da WQ com a finalidade da tarefa (*task*) no ensino das línguas, nos seguintes aspetos: a) a tarefa funciona como um plano de trabalho proposto pelo professor, tendo determinado objetivo, assim como a WQ que também obedece a um plano com um objetivo definido na fase «tarefa»; b) a tarefa concentra-se mais no

significado do que na forma, o que ao nível da WQ se verifica na importância assumida pelo *processo*, onde o aluno apreende a informação e adquire o conhecimento linguístico; c) a tarefa implica que a língua seja utilizada de forma semelhante ao que acontece no mundo real (tarefa-alvo, cf. Nunan, 2004:1), seja direta ou indiretamente, sendo o mesmo objetivo o da WQ que «present students, individually or in group, with authentic, usually real-world situations where a problema has to be solved» (Ng, 2006:107), ou seja, a dimensão comunicativa está presente em ambas as atividades; d) a realização da tarefa implica processos cognitivos tais como selecionar, classificar, ordenar, raciocinar, sendo exigido o mesmo na resolução da WQ, o que significa que esta aplica a sequência *Observar, Colocar Hipóteses, Experimentar* subjacente ao papel ativo que o novo paradigma educacional atribui ao aluno. Este, através do processo da WQ, tem a oportunidade de refletir sobre a língua (aumentando a sua consciência linguística), retirando conclusões acerca da sua utilização e do funcionamento das suas estruturas, centrando a aprendizagem no processo e não no produto (cf. Lewis, 1997a), ao mesmo tempo que usa a língua de forma criativa.

Toda a realização da WQ baseia-se num elemento central da língua – o léxico. O *input* proporcionado ao aluno é de extrema importância, pois sem ele não há aquisição vocabular (cf. Krashen, Lewis, entre outros), estando presente ao longo de toda a WQ. O aluno obrigatoriamente contata com uma rica e variada quantidade de *input*, que lhe pode surgir através da escrita (o mais comum), do áudio e/ou vídeo ou por uma combinação de todas as fontes, o que é uma mais-valia para a compreensão. No caso da informação escrita, a orientação da fase «tarefa» pode implicar uma leitura em *scanning* ou em *skimming* (*Reading Hypothesis*), sendo o desenvolvimento lexical do aluno efetuado de forma implícita, como advoga Krashen, ou explicitamente se considerarmos que as atividades podem ser direcionadas no sentido de focar a atenção do aluno em determinadas estruturas lexicais, seguindo assim a uma abordagem lexical. Por outro lado, poder-se-ia argumentar que dada a fase inicial de aprendizagem dos alunos a quantidade de *input* que a WQ envolve poderia ser excessiva. Tal não se revela preocupante, pois segundo a abordagem que seguimos neste trabalho não é necessário que o aluno entenda todas as palavras do discurso, podendo através de um processo de inferência (*contextual inferencing*) compreender o significado da mensagem ou recorrer a ferramentas *online* (por exemplo um dicionário ou glossário disponibilizado pelo professor) para dissipar alguma dúvida linguística. Acresce ainda que, ao aplicar o WQ os alunos também terão acesso a elementos extralinguísticos, como as imagens ou os

sons, que os ajudarão a contextualizar a mensagem. Para além disso, o professor é um elemento que síncrona ou assincronamente deve acompanhar e apoiar o processo (cf. *scaffolding*, Nunan, 2004) e facultar o *feedback* das atividades, pelo que esclarece o aluno e o acompanha no desempenho da tarefa. O *input* a que o aprendente tem acesso vai também possibilitar um alargamento da sua rede de conexões linguísticas, na medida em que existe uma concentração temática na tarefa a desempenhar, que lhe vai permitir relacionar conceitos e elementos linguísticos (*chunks*, combinações e colocações), apercebendo-se da sua iteração e, consequentemente, retendo algumas dessas estruturas no seu léxico mental. O conetivismo implícito na realização da WQ (porque permite uma construção de conhecimento baseado na interligação das informações proporcionada pela *rede*), reside também na aprendizagem da LE. O *input* necessário para o cumprimento da *tarefa* terá de ser transformado em *output* (para ser apresentado ao professor), o que envolve processos cognitivos que implicam uma concentração no significado e na forma das palavras, bem como a realização de atos de fala pessoais, o que coloca em prática o princípio da abordagem comunicativa – comunicar. Por outro lado, essa comunicação também acontece através da interação com os colegas de trabalho, uma vez que a WQ tem carácter colaborativo, o que implica uma comunicação na língua alvo. Neste ato, os aprendentes colocam em prática não só conhecimentos lexicais e gramaticais, mas também as componentes pragmáticas e sociolinguísticas da língua, pelas razões oportunamente exploradas. Através da realização da WQ, consideramos que a competência lexical também é desenvolvida através dos domínios ler (a informação para cumprir a «tarefa» da WQ); ouvir (o *input* textual pode ser acompanhado de *input* auditivo); escrever (produto que o professor recebe na fase de avaliação da WQ, como resultado da ativação dos mecanismos cognitivos de seleção de informação e produção de *output*, subjacentes ao *processo*, atendendo também ao conhecimento das estruturas lexicais) e falar (presente na interação dos alunos entre si e com o professor, que também poderá estar patente na apresentação do resultado da WQ que poderá ser oral; neste âmbito, como referido, o aluno aplica também os seus conhecimentos pragmáticos e sociolinguísticos). Desta forma, tal como na tarefa do ensino presencial, transita-se dos princípios de receção para os de produção, gradualmente.

Assim, considera-se que a aplicação da WQ no ensino-aprendizagem do léxico é uma mais-valia: (i) corresponde aos objetivos traçados pela abordagem comunicativa, com pendor lexical e assente no ensino baseado em tarefas; (ii) ajusta-se às teorias de

aprendizagem, nomeadamente o cognitivismo, através do desenvolvimento de processos de aprendizagem linguística, (ii) ao socioconstrutivismo, pois o aprendente constrói ativamente o seu saber, acionando mecanismos cognitivos aos quais associa as suas experiências, a troca de conhecimentos com os seus pares e (iii) o saber adquirido através da construção de redes de informação – conetivismo.

6.1.2 Wikis e Blogues

Wiki é um termo havaiano que significa “rápido” e é utilizado para designar uma coleção de documentos em hipertexto (ligados uns aos outros) em que os utilizadores podem inserir e editar conteúdos de forma coletiva. Por outro lado, *wiki* também serve para designar o *software* colaborativo para construir essa coleção de documentos.

Este tipo de aplicação permite que os documentos sejam editados coletivamente, de forma simples e rápida. Uma das mais conhecidas é a *Wikipedia* e está em constante alteração, pois os utilizadores podem inserir informação, retirar outra já existente e corrigir erros. Por isso, os riscos associados à consulta destas páginas prendem-se com a possibilidade de a informação não ser correta ou pouco exata, embora em alguns casos os administradores possam ter acesso aos conteúdos alterados. As wikis podem ser abertas a toda a comunidade ou o seu acesso ser restrito a um número de pessoas (por exemplo os alunos de uma turma).

No EaD, as wikis podem ser bastante úteis, pois os utilizadores podem inserir documentos de texto, imagens, apresentações *PowerPoint*, recursos áudio e vídeo, assim como hiperligações. Os professores podem usá-lo para colocar informações aos alunos, notas de leitura e solicitar a participação dos aprendentes, convidando-os para uma interação assíncrona, mas que não deixa de ser motivadora e evitar o isolamento. Os alunos podem participar adicionando as suas notas e comentários, juntando hiperligações interessantes que foram encontrando, criando grupos de discussão para um tópico em particular. No ensino das línguas, a wiki pode ser um instrumento importante, devido à sua vertente colaborativa que ajuda a criar um espírito de comunidade (Sharma e Barrett, 2011:123). No caso do enriquecimento vocabular, esta ferramenta é útil, não só nível do conteúdo com *input* variado, proveniente das várias colaborações e das pesquisas a que pode obrigar, mas também ao nível do uso das estruturas linguísticas na escrita. Como o texto pode ser reescrito e corrigido várias vezes, existe uma prática da língua com vista a uma melhoria. Por outro lado, o professor acompanha o processo e pode apoiar o desenvolvimento dos alunos e em

grupo ajudar a ultrapassar determinadas dificuldades. O facto de ser possível os alunos criarem as suas páginas permite que efetuem uma troca de apontamentos, o que fomenta também o uso linguístico e pragmático da língua. Ao escreverem para uma comunidade aberta, os aprendentes terão mais cuidado na elaboração do discurso e no seu conteúdo (Wheller, 2011:181), o que os obriga à tomada de uma consciência linguística que se reflete na combinação das palavras, no seu uso em contexto e na sua articulação como um todo.

Qualquer que seja a utilidade pedagógica dada à wiki, é aconselhável que antes da sua adoção como instrumento de trabalho o professor esclareça os alunos acerca da sua utilização e dos moldes como a participação será efetuada. No caso do sistema *b-learning*, esse esclarecimento deverá ocorrer numa das sessões presenciais, que também servirão para estimular o uso da *wiki*. Wheller (2011:182) sugere que na utilização da wiki se percorram as seguintes fases (Anexo 23) (i) partilha e comparação de informação; (ii) descoberta e exploração da dissonância e consistência entre as ideias, conceitos ou afirmações dos diferentes participantes; (iii) negociação do significado e construção do conhecimento; (iv) teste e modificação da síntese proposta; (v) construção do discurso acordado e aplicação do novo conhecimento adquirido. Uma das vantagens da *wiki* é a possibilidade de criar uma lista de *emails* com os endereços dos alunos e cada vez que a informação for alterada, os utilizadores recebem uma notificação.

Uma das funcionalidades¹⁹ que no desenvolvimento vocabular pode ser dado à *wiki* é desempenhar o papel de bloco-notas lexical virtual. Recordemos que de um ponto de vista da abordagem lexical, particularmente na opinião de Lewis, este instrumento é de grande utilidade, pois é uma forma de os alunos personalizarem a sua aprendizagem da língua. A ideia de Lewis e de Schmitt e Schmitt, entre outros, de utilizar um bloco em que as folhas fossem *móveis* encaixa perfeitamente na ideia das várias páginas associadas numa wiki, pois na realidade elas podem ser manipuladas da forma que o aluno e o professor considerem mais adequada. A organização dos itens lexicais e a articulação com outros já existentes torna-se mais fácil e rápida com este tipo de ferramenta, pois a adição de páginas e informação não implica qualquer alteração na construção da página. Por outro lado, os itens podem ser acompanhados por recursos

¹⁹ Poderiam ser referidas várias atividades, como a construção colaborativa de histórias (cujo grau de dificuldade varia com o nível de proficiência dos alunos), a criação de um projeto que reunisse informações temáticas/culturais (por exemplo a gastronomia portuguesa ou música portuguesa...). Também poderia funcionar como diário da turma.

visuais e/ou auditivos que ajudam a entender melhor o seu significado e utilização em vários contextos. Este processo de organização do vocabulário deve passar pelas fases de construção do conhecimento referidas acima, sabendo previamente que o decorrer dessas fases e o seu resultado será diferente consoante o público-alvo. Por exemplo na primeira fase, os alunos acordam como estará organizada a informação, que tipo de itens devem registar no seu bloco-notas lexical virtual e que informações devem corresponder a cada item (pode também acontecer o professor sugerir os itens a registar e posteriormente os alunos inserirem as informações pertinentes); numa segunda fase os alunos colaborativamente enriquecem o bloco-notas com os itens que vão encontrando, discutindo dentro do grupo o seu significado, que outros itens lhe estão associados, as colocações em que ocorrem, expressões que se inserem. Os alunos podem, inclusive, construir o seu próprio mapa de ideias, utilizando a ferramenta *Mindmap*, disponibilizada a partir da versão 1.9 do Moodle, incorporando o resultado diretamente na wiki. A informação relativa aos itens lexicais pode ser recolhida a partir do próprio manual, através de *input* com que os alunos vão contatando, contando com a experiência dos elementos do grupo (imagine-se que os alunos querem registar as parcerias fortes do verbo *fazer*: cada um pode apresentar as suas sugestões, tais como «fazer um negócio»/«fazer uma apresentação»/«fazer um cálculo»/«fazer um serviço», mas, numa terceira fase (negociação) concluírem em conjunto que esta última combinação é menos frequente – através desta atividade existe uma reflexão sobre a língua e um trabalho colaborativo que obrigou a utilização da língua alvo para comunicar acerca de uma tarefa específica, real); a quarta fase consiste na publicação dos resultados acordados e por último a avaliação, que pode reconduzir o processo à segunda etapa. Cada uma destas fases contribui para a aprendizagem linguística e para a retenção de estruturas, pois o aluno é obrigado a trabalhar diretamente com a língua, refletindo em conjunto com o seu grupo na melhor forma e de agrupar os itens lexicais e nas várias combinações possíveis.

A vantagem de possuir um bloco-notas lexical virtual alojado numa *wiki* reside também no facto de ser possível ao professor monitorizar de forma mais regular e atenta (pois está sempre *online*) esse instrumento, verificando, tal como aconselham Lewis (1997), Schmitt e Schimtt (1995), e McCarthy (1990), se existe algum tipo de incorreção nos registos efetuados, dando *feedback* ao aluno, acompanhando-o na sua aprendizagem e possuindo conhecimento acerca do progresso e das dificuldades linguísticas apresentadas.

De uma forma geral, todas as sugestões de anotação dos itens lexicais no bloco-notas que foram efetuadas anteriormente²⁰ podem aplicar-se de forma mais prática *online*, contando com a participação da comunidade de alunos. Por outro lado, a wiki também pode ser desenvolvida individualmente como bloco-notas lexical, mas nesse caso perde-se a componente colaborativa. Se a opção for criar esse bloco-notas individual, então sugerimos a utilização do glossário.

Desta forma, conclui-se que a utilização desta ferramenta no desenvolvimento do vocabulário pode assumir extrema importância, assim como no EA da LE em geral, pois «collaborative writing promotes reflective thinking, focuses attention on grammatical accuracy, lexis, and discourse, and encourages a pooling of knowledge about language» (Oskoz e Elola, 2011).

O blogue²¹ (*Weblog*, originalmente) surgiu no final dos anos 90 sob a forma de um diário ou jornal da *rede*, facilmente editável, cuja informação se encontra organizada da mais recente para a mais antiga. Os seus conteúdos apresentam-se num índice lateral, que também poderá conter apontadores para outras páginas de internet. Todos os utilizadores podem ter acesso a qualquer blogue e aí deixar os seus comentários, imagens, vídeo e/ou áudio, o que faz com que seja um meio de comunicação fácil e muito famoso. A sua edição pode ser individual ou coletiva e prender-se com determinada área temática, em torno da qual um certo número de utilizadores se junta. Huffacker (2006) refere que as características mais importantes do blogue prendem-se com a facilidade de publicação, a possibilidade de serem comentados, o facto de conterem um arquivo, a interface é simples e permite uma construção com base em modelos pré-existentes (*templates*), sem que o utilizador tenha de se preocupar com a construção da parte gráfica, mas apenas com a escolha daquele que será *o seu ambiente*.

Na área da educação esta ferramenta foi ganhando notoriedade, pois permite aos alunos e professores interagirem no mesmo espaço e formato, contribuindo também para o combate à iliteracia, uma vez que permite aos aprendentes publicarem a sua própria escrita ou fazer os seus comentários (Huffacker, 2006:343), e, por isso, «o aluno torna-se mais responsável, pois é ator no fenómeno da comunicação global» (Carvalho e Moura, 2006:636). O seu uso e vantagens assemelham-se às da wiki, podendo

²⁰ As referências encontram-se no ponto *Revisão/reciclagem – a importância do bloco-notas* do presente trabalho.

²¹ Há vários sítios para a construção de blogues, mas o mais utilizado é <http://www.blogger.com> ou <http://www.blogspot.com>, <http://wordpress.org/>

igualmente ser utilizado não só como diário, mas também como caderno diário, portfólio e como fórum.

6.1.3 Glossário

A opção de criar um glossário está inserida na plataforma Moodle e permite manipular os itens lexicais e adicionar-lhe informação que com eles esteja relacionada. Neste aspeto, como defende a abordagem lexical, os alunos não devem limitar-se a fazer listas de palavras. Esta ferramenta pode também ser usada de modo colaborativo - vários alunos contribuem para enriquecer o mesmo item - ou cooperativo - caso cada aluno contribua com uma entrada, colaborando para a construção geral do glossário. No glossário do Moodle os itens surgem organizados por autor, categoria (por exemplo, expressões idiomáticas, colocações mais frequentes de verbos...) e entrada (no Moodle designa-se como *conceito*), aos quais podem ser associados outros recursos, como imagens, áudio (pode, por exemplo, efetuar-se uma gravação²² áudio, para que o aluno se aperceba da dimensão fonética das unidades) e vídeo, e a outros textos em que o item surja. Esta opção parece-nos muito importante no que se refere à constatação dos contextos linguísticos em que os itens ocorrem e a frequência com que co-ocorrem com outras unidades, permitindo um estudo das colocações, das parcerias fortes e fracas, contribuindo para o desenvolvimento do léxico mental do aprendente.

Para motivar os alunos, pode inserir-se o fator surpresa na aprendizagem do vocabulário, criando uma rubrica diária ou semanal em que o professor destaque um item lexical, o qual os alunos possam explorar (seria uma rúbrica do género “item do dia/da semana”) e enriquecer (com imagens, vídeos, som...).

As entradas no glossário também podem ser definidas a partir da leitura de textos (*input* escrito), ou seja, o professor pode escolher um texto que inserirá numa página de internet do Moodle²³, para que esteja disponível para os alunos. Depois seleciona um conjunto de itens cujo significado seja mais difícil e coloca-as no glossário. Ao lerem o texto, os alunos verão que essas palavras surgem sublinhadas e associadas ao glossário, pelo que lhes será sugerido que, a partir do contexto, criem a definição do item e a coloquem no glossário. Assim, os alunos tentam obter o significado dos itens através da inferência ou de pistas que lhes permitam obter conclusões, podendo ser desafiados,

²² Pode recorrer-se ao *podcast* (arquivo de áudio digital, frequentemente em formato MP3 ou ACC); o Moodle suporta os formatos *.mp3*; *.aac*; *.wma* (*Windows Media Audio*) e *.ra* (*Real Media*) (http://docs.moodle.org/23/en/Audio_in_Moodle)

²³ O Moodle permite criar páginas de internet na opção «adicionar um recurso/escrever página *web*».

posteriormente, a comentar o item, a completá-lo com expressões em que já se tenham apercebido da sua ocorrência, entre outras atividades.

Desta forma, é possível constatar que o glossário proporciona múltiplas utilizações, que claramente não foram exploradas na totalidade, mas que permitem concluir que a utilização desta ferramenta para o desenvolvimento do vocabulário tem vantagens: (i) permite um acesso rápido e fácil aos itens, que aí são gravados; (ii) proporciona a busca automática do item; (iii) as unidades lexicais podem ser distribuídas por categoria; (iv) os itens podem ser ordenados por autor, categoria e ordem alfabética; (v) os itens lexicais podem ser ligados a outros que tenham surgido nos materiais disponibilizados, para que os alunos possam entender melhor as suas ocorrências; (vi) a unidade lexical pode ser gravada em áudio, cujo ficheiro surge associado à entrada; (vii) cada uma das entradas pode ser comentada por professores e alunos, que também poderão acrescentar exemplos (de ocorrência dos itens, se expressões onde surjam...) e colocar questões; (viii) permite importar outros glossários existentes (embora o objetivo seja, no nosso ponto de vista, envolver os alunos na descobertas dos itens lexicais e dos seus contextos de ocorrência, por isso importar a informação não nos parece produtivo, pelo menos numa fase inicial).

6.1.4 Hotpotatoes²⁴

Este é um *software* de livre acesso que, de acordo com a nossa experiência, pode considerar-se de utilização muito fácil, quer para professores, quer para os alunos. O docente não necessita de ter conhecimentos de programação, pois basta inserir os dados e automaticamente o programa cria os exercícios. O aluno adapta-se bem ao programa, pois tem uma interface amigável e muito intuitiva.

O *Hotpotatoes* permite a criação de seis tipos diferentes de exercícios interativos que o professor pode construir de acordo com os conteúdos que quiser e publicar posteriormente na plataforma Moodle (também pode ser utilizado num blogue ou numa página de internet). Os materiais construídos ficam guardados na plataforma e podem ser editados e reutilizados em qualquer altura.

²⁴ Este *software* pode ser descarregado livremente em <http://hotpot.uvic.ca/>; Ao longo do tempo, têm surgido com as novas versões de aplicações que se podem adicionar aos exercícios base, desenvolvidas por outros autores, particularmente no âmbito do ensino de línguas estrangeiras. Algumas dessas aplicações podem ser encontradas em <http://www.halfbakedsoftware.com/quandary.php> e <http://teaching-tools.de.vu/>.

Os seis tipos de exercícios disponíveis pelo programa²⁵ são: (i) *JQuiz* – permite criar um questionário de resposta curta ou escolha múltipla; (ii) *JClose* – cria exercícios de texto lacunar; (iii) *JCross* – cria palavras cruzadas; (iv) *JMach* – cria exercícios de associação de pares; (v) *JMix* – cria exercícios de frases desordenadas; (vi) *The Masher* – permite uma unidade didática com os vários tipos de exercícios anteriores.

Qualquer um destes tipos de exercícios contribuem para o desenvolvimento vocabular dos alunos, permitindo um conjunto de aplicações nas mais variadas áreas. Assim, por exemplo, um questionário de resposta múltipla (*JQuiz*) pode ser aplicado em conjunto com a leitura de um texto, evidenciando o significado de determinadas palavras em contexto ou a ocorrência de estruturas com determinado padrão lexical; se adicionarmos recursos áudio, os alunos percecionam as propriedades fonéticas das palavras. No caso dos exercícios de preenchimento lacunar (*JClose*) podem ser aplicados, por exemplo, para verificar os diferentes tipos de colocações, o padrão de ocorrência de determinados verbos e a adequação dos itens ao contexto. A resolução de palavras cruzadas (*JCross*) permite a ativação das redes de associação de itens que os alunos terão de efetuar para solucionar o desafio ou, por outro lado, podem servir para ter uma função de revisão/reciclagem do vocabulário abordado, o que, como constatamos é um mecanismo de retenção no léxico mental - a aquisição de um item lexical ocorre tanto melhor quantas mais vezes nos depararmos com ele. Um tipo de exercício como o *JMach* pode ser utilizado para associar combinatórias de itens lexicais, itens lexicais com imagens ou áudio ou para ordenar frases, formando uma sequência ou discurso. Através da atividade *JMix* os alunos poderão treinar padrões lexicais e combinações de itens lexicais.

O programa permite incluir um botão de ajuda que mostre a primeira letra da resposta ou uma pista que conduza à solução e quando o aluno responder tem acesso imediato ao *feedback*, uma vez que o programa permite que os alunos, depois de responderem, consultem correção, sendo-lhes atribuída uma pontuação simbólica pelo seu desempenho, como forma de reforço. Por outro lado, as respostas que erraram podem ser corrigidas, pois existe a opção de dar a solução de imediato ou não. A importância deste tipo de exercícios reside no facto de permitirem uma avaliação formativa devido à rapidez com que os alunos acedem à correção das respostas. Para

²⁵ A Moodle também permite a criação deste tipo de exercícios (exceto as palavras cruzadas), com a vantagem de, em caso de avaliação, armazenar os seus resultados para posterior consulta dos professores. Também possibilita a organização de bancos de questões, que poderão ser utilizadas em qualquer ocasião. Apesar disso, na nossa opinião, o *hotpotatoes* apresenta uma *interface* mais amigável.

além disso, se o professor o entender, os alunos poderão identificar os exercícios com o seu nome e enviá-los para ele por correio eletrônico ou colocá-los na plataforma.

Assim, verifica-se que o uso deste *software* de forma lúdica (não esqueçamos que muitos autores defendem a adoção do jogo como ferramenta de aprendizagem do léxico e geradora de motivação)²⁶ promove uma aprendizagem ativa do vocabulário, envolvendo o aluno nas tarefas de análise e seleção linguística, treinando a sua consciência linguística, proporcionando-lhe a reciclagem de itens já aprendidos e a descoberta de novas combinações lexicais.

²⁶ Cf. Com o ponto deste trabalho *Aquisição ou aprendizagem? A importância do input*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Num mundo plurilingue que se pretende intercultural, a língua assume um papel central e saber utilizá-la faz do indivíduo um elemento integrado na sociedade.

Na aprendizagem de qualquer LE, a necessidade do domínio lexical torna-se inquestionável, abrindo as portas a um conhecimento linguístico, pragmático e sociocultural, que para um aprendente de LE é acessível num contexto de aprendizagem específico, uma vez que não se encontra em situação de imersão. Assim, um ensino centrado no léxico e com um enfoque comunicativo afigura-se-nos como a possibilidade de desenvolver no aprendente uma competência comunicativa que lhe permita estabelecer contatos e redes de conexão linguística que o enriquecerão. Neste processo, a adoção de um sistema de EA híbrido (*b-learning*) contribui para o alargamento dessa rede uma vez que permite ao aluno desenvolver a sua competência comunicativa fora do contexto presencial. Sharma e Barrett (2011:10) referem ainda que os modelos de EA a distância se tornam uma mais-valia porque proporcionam aos alunos a reciclagem constante dos itens linguísticos aprendidos, através de exercícios diferentes. Para além disso, muitos aprendentes gostam de utilizar o computador e de resolver exercícios multimédia quando e onde querem, gerindo o seu tempo. A interatividade dos exercícios linguísticos torna-os mais atrativos do que os exercícios em papel, existindo a possibilidade de *feedback* imediato, o que facilita aos alunos a deteção e correção dos seus erros, aferindo também os seus progressos. A estes aspetos acrescenta-se ainda a possibilidade de utilizar materiais autênticos, o que ao nível do treino da pronúncia e da compreensão oral bem como da contextualização das unidades lexicais se mostra muito importante, principalmente se o aluno não estabelecer contato frequente com a língua-alvo. Ao longo da presente dissertação tentámos demonstrar que em relação ao ensino de PLE estes aspetos se verificam, encarando as tecnologias como instrumentos construtivistas da aprendizagem, potenciadores de interação, colaboração e motivação que se assumem como o sustentáculo da formação (Correia e Tomé, 2007:106). A facilidade no acesso à informação (texto, áudio, vídeo) por um lado, e a colaboração entre alunos e professores através de fóruns, *chats*, *emails*, por outro, propicia o ambiente necessário a uma aprendizagem construtiva e autónoma, permitindo que o aprendente explore o mundo, descubra informação e coopere com outros estudantes situados a milhares de quilómetros. A utilização de materiais multimédia adequados às necessidades dos aprendentes, as tutorias *online* e a panóplia de *softwares* específicos

que veiculam os conteúdos de forma variada gerem e dinamizam o processo de aprendizagem, uma vez que os alunos confrontados com novas realidades procederão a um questionamento que os envolverá cada vez mais na aprendizagem da língua. Aprender caracteriza-se não só pela obtenção de conhecimento, mas também pela ênfase dada à aprendizagem ativa, com criatividade, comunicação e participação no desempenho de vários papéis. O ensino baseado em tarefas parece corresponder a estes objetivos, promovendo o desenvolvimento da competência estratégica que mobiliza todas as competências e destrezas do formando. A adoção de um plano de aula baseado na sequência «observar - colocar hipóteses- experimentar» aciona a interação do aluno com os materiais, com o professor, com o meio e com ele próprio, colocando-lhe desafios e impulsionando-o na busca de soluções, do conhecimento dos seus mecanismos cognitivos e da construção do saber. Este tipo de abordagem denota uma mudança no papel do docente que já não é o detentor da verdade absoluta, desempenhando no quadro atual a função de “gestor de saberes” (Correia e Tomé, 2007:104), contribuindo para a integração do aluno na sociedade de informação, cabendo-lhe a responsabilidade da alfabetização mediática. Ensinar tem de ser agora orientar, apoiar e facilitar a procura das informações, dirigindo o processo de construção autónoma do saber operativo (Reis e Brigas, 2007:31). Trata-se de coadunar a atuação do professor com as tecnologias educativas, as quais devem ser encaradas como um recurso facilitador e enriquecedor nas aulas de PLE. Neste sentido, tentámos demonstrar que a dinamização de diferentes atividades, a adoção de estratégias baseadas em tarefas juntamente com o recurso a *Webquests*, wikis, blogues, glossários e ao *software Hotpotatoes* promovem o desenvolvimento da competência lexical, sendo possível adaptar várias atividades a estas ferramentas para cumprir o objetivo proposto – mostrar que o EaD pode desempenhar um papel importante na aquisição e aprendizagem do léxico do PLE.

Em suma, o EaD encontra nas ferramentas das TIC, na Internet e nos seus recursos aliados bastante flexíveis no ensino-aprendizagem de LE, o que conduz a uma nova visão do ensino – construtivista, motivador, apelativo -, que impele os professores a adaptarem as suas metodologias a estes recursos e a incentivarem os alunos a utilizá-los, como forma de facilitar a sua aprendizagem. Apesar disto, nenhum professor deve esquecer que em primeiro lugar há que ter em atenção as necessidades dos alunos e seguir a máxima de Sharma e Barrett (2011:14): «teaching is driven by the pedagogy and supported by the technology».

BIBLIOGRAFIA

- ADAMS, P. (2006). "Demystifying constructivism: the role for the teacher in new technology exploiting learning situations". HIN, L., R. Subramaniam (eds). *Handbook of research on literacy in technology at the K-12 level*. London : Idea Group Reference, 493-513.
- AITCHISON, J. (1987). *Words in the Mind. An introduction to the mental lexicon*. Oxford: Blackwell.
- AMAR, V. (2008). *Tecnologías de la información y la comunicación, sociedad y educación: sociedad, e-herramientas, profesorado y alumnado*. Madrid : Tébar.
- BATES, T. (2008). "Transforming Distance Education through new technologies". Terry Evans *et alii* (ed.). *International handbook of distance education*. United Kingdom: Emerald, 217-234.
- BERNARDO, A. M.(2010). "O léxico mental no ensino e aprendizagem de vocabulário na L2". *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*,5, pp.27-40. Consultado em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8963.pdf> a 10-01-2012.
- BIDARRA, J. (2009). "Aprendizagem multimédia interactiva". In MIRANDA, G. L. *Ensino Online e Aprendizagem Multimédia*. Lisboa: Relógio d'Água, 352-382. Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.2/1778> a 29-05-2012.
- CANALE, M, SWAIN, M. (1980). "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing", *Applied Linguistics*, 1,1-47. Consultado em <https://segue.atlas.uiuc.edu/uploads/nppm/CanaleSwain.80.pdf> a 10-01-2012.
- CARVALHO, A. A. (2002). "WebQuest: um desafio aos professores e aos alunos". Consultado em <http://webs.ie.uminho.pt/aac/webquest> a 10-06-2012.
- CARVALHO, A. A. (2007). "Rentabilizar a Internet no Ensino Básico e Secundário: dos Recursos e Ferramentas Online aos LMS". *Revista Sísifo*, 3, 25-40.
- CARVALHO, A. A. (2008). "Os LMS no Apoio ao Ensino Presencial: dos conteúdos às interacções". *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 42 (2), 101-122. Consultado em <http://hdl.handle.net/10316.2/4670> a 29-05-2012.
- CARVALHO, A. A., MOURA A. *et alii* (2006). "Blogue: uma ferramenta com potencialidades pedagógicas em diferentes níveis de ensino". In *Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares (III Colóquio Luso-Brasileiro) Globalização e*

- (des) igualdades: os desafios curriculares, 7. Braga: CIED. 635-652. Consultado em <http://hdl.handle.net/1822/5915> a 02-06-2012.
- CARVALHO, J., DELGADO, S. C. (2010). “Ensino-aprendizagem do Português – Língua Estrangeira em modalidade híbrida”. In *Revista Animação e Educação*, Fevereiro, 2-22. Consultado em http://anae.biz/rae/wp.../02/ Ensino_aprendizagem.pdf a 22-01-2012.
- CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Aprendizagem, ensino e avaliação. Porto: Edições Asa.
- CORREIA, C. & TOMÉ, I. (2007). *O que é o e-learning : modalidades de ensino electrónico na Internet e em disco*. Lisboa : Plátano.
- CORREIA, M. & SAN PAYO DE LEMOS, L (2005). *Inovação Lexical em Português*. Lisboa: Edições Colibri.
- CRYSTAL, D. (1995). *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CUNHA, C. & CINTRA, L. F. L (1997). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- DIAS, Helena Bárbara (2008). *Português Europeu Língua não Materna a Distância: (Per)Cursos de Iniciação Baseados em Tarefas*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Universidade Aberta, Lisboa.
- DIAS, H. B. & BIDARRA, J. (2010). *Inovar a Aprendizagem online do Português L2: Novos Media Digitais e o Desenvolvimento de Tarefas*. Braga: TicLínguas, consultado em <http://www.slideshare.net/sylvie3/bidarra-e-barbara-inovar-a-aprendizagemonline-do-portugus-l2> a 15-01-2012.
- DODGE, B. (2001). “FOCUS: Five rules for writing a great WebQuest”. Consultado em http://www.webquest.futuro.usp.br/artigos/textos_outros-bernie1.html a 10-06-2012.
- DODGE, B. (2002). “WebQuest Taskonomy: A Taxonomy of Tasks”. Consultado em <http://webquest.sdsu.edu/taskonomy.html> a 10-06-2012.
- DOWNES, S. (2005). “E-Learning 2.0”. In *Elearnmagazine- education and technology in perspective*. Consultado em <http://elearnmag.acm.org/ featured.cfm?aid=1104968> a 02-06-2012.
- DOWNES, S. (2007). “What Connectivism Is”. Disponível em <http://halfanhour.blogspot.com/2007/02/what-connectivism-is.html> a 03-06-2012.

- ELLIS, R. (2003). *Task-based Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Experimental Psychology*, 18:4, 340-353. Consultado em <http://dx.doi.org/10.1080/14640746608400052> a 15-10-2011.
- FERNANDES, J. (2004). “O paradigma cognitivo e o ensino de inglês”. GREENFIELD, John (org.). *Ensino das Línguas Estrangeiras: Estratégias Políticas e Educativas*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp.177-189. Consultado em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/7022/3/obraCompleta000060958.pdf>, a 15-10-2011.
- FIGUEIREDO, A. D e AFONSO, A. P. (2005). “Context and Learning: a Philosophical Framework”. in FIGUEIREDO A. D. & A. P. Afonso. *Managing Learning in Virtual Settings: The Role of Context*, Information Science Publishing, Hershey.1-22.
- FIGUEIREDO, O. (2004). “O Português abre portas: a quem? E como?”. In GREENFIELD, John (org.), *Ensino das Línguas Estrangeiras: Estratégias Políticas e Educativas*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp.110-114. Consultado em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/7022/3/obraCompleta000060958.pdf>, a 15-10-2011.
- FIGUEIREDO, O. e BIZARRO, R. (1997). *Da Palavra ao texto*. Porto: Edições ASA.
- GAGNON, G. W., Jr. e COLLAY, M. (s.d). *Constructivist Learning Design*. Consultado em <http://www.prairbow.com/cld/clds.html> a 02-06-2012.
- GAIRNS, R. e REDMAN, Stuart (1986). *Working with words: a guide to teaching and learning vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GARRISON, R. (2000). “Theoretical Challenges for Distance Education in the 21st Century: A Shift from Structural to Transactional Issues”. *International Review of Research in Open and Distance Learning*: vol.1, 1. Consultado em <http://www.icaap.org/iuicode?149.1.1.2> a 21-06-2012.
- GARRISON, R. & ANDERSON, T. (2003). *ELearning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice*. London & New York: Routledge Falmer.
- GERMAIN, Claude (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris: Cle International.
- GIBSON, Susan (2006). "Using WebQuests to Support the Development of Digital Literacy and Other Essential Skills at the K-12 Level". In HIN, L. e R. Subramaniam (eds). *Handbook of research on literacy in technology at the K-12 level*. London: Idea Group Reference, 322-335.

- GOMES, M. J. (2005a). "E-Learning: reflexões em torno do conceito". DIAS, P. e Cândido Varela de Freitas (org.), *Challenges'05: Actas do Congresso Internacional sobre Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação*, 4, Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho, 229-236. Consultado em <http://hdl.handle.net/1822/2896> a 15-12-2011.
- GOMES, M. J. (2005b). "Blogs: um recurso e uma estratégia educativa". In *Actas do VII Simpósio Internacional de Informática Educativa, SIIE*, 305-311. Consultado em repositorium.sdum.uminho.pt/.../1/Blogs-final.pdf a 14-06-2012.
- GOMES, M. J. (2008). "Na senda da inovação tecnológica na educação a distância". *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, 181-202. Consultado em <http://hdl.handle.net/1822/8073> a 15-12-2011.
- GONÇALVES, V. (2007). "e-Learning: reflexões sobre cenários de aplicação". Artigo apresentado no Congresso da SPCE - Educação para o sucesso: políticas e actores. Funchal: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Consultado em <http://hdl.handle.net/10198/1383> a 02-05-2012.
- GRAHAM, C. (2006). "Definition, Current Trends, and Future Directions". BONK, C. e Charles R. Graham (eds). *The handbook of blended learning: global perspectives, local designs*. San Francisco: Pfeiffer. 3-20.
- GROSSO, M. J. (coord.), SOARES, A. et alii (2011). *Quadro de Referência para o ensino Português no estrangeiro (Quarepe)*. Consultado em http://sitio.dgidec.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/QUAREPE/Manual_QUAREPE_orientador.pdf a 10-09-2012.
- HILTZ, R. (1998). "Collaborative Learning in Asynchronous Learning Networks: Building Learning Communities". Comunicação apresentada na WEB98, Orlando, Florida. Consultada em http://web.njit.edu/~hiltz/collaborative_learning_in_async.htm a 03-06-2012.
- HOUAISS, A. (2003). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Lisboa, Temas & Debates.
- HOWATT, A. (2009). "Principles of approach". In KNAPP, Karlfried & Barbara Seidlhofer (ed), *Handbook of foreign Language Communication and Learning*. Berlim: Mouton de Guyter, 467-486.

- HUFFAKER, D. (2006). "Let them blog: using weblogs to advance literacy in th K12 classroom". HIN, L. e R. Subramaniam (eds). *Handbook of research on literacy in technology at the K-12 level*. London : Idea Group Reference, 337-354.
- JACKENDOFF, R. (1996). *Languages of the mind*. Cambridge: The MIT Press.
- JOHANNESSEN, T. & EIDE, E. M. (2000). "The role of the teacher in the age of technology: Will the role change with use of Information- and communication technology in education?" in *European Journal of Open and Distance Learning*, Novembro. Consultado em <http://www.eurodl.org/materials/contrib/2000/eide3/eide3.html> a 12-06-2012.
- JONASSEN, D. (1998). "Designing Constructivist Learning Environments". In REIGELUTH. C.M. (Ed.). *Instructional theories and models*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 215-239. Consultado em <http://www.etc.edu.cn/%E8%AE%BA%E8%91%97%E9%80%89%E6%91%98/David%20Jonassen/Designing%20Constructivist%20Learning%20Environments.htm> a 02-06-2012.
- JONASSEN, D. (s.d). "Constructivist learning environments on the web: engaging students in meaningful learning". Consultado em <http://www.moe.edu.sg/iteducation/edtech/papers/d1.pdf> a 02-06-2012.
- JONASSEN, D. e DAVIDSON *et alii* (1995). "Constructivism and Computer-mediated Communication in Distance Education". In *American Journal of Distance Education*, Vol. 9, Nº. 2, 7-26. Consultado em www.uni-oldenburg.de/zef/cde/media/readings/jonassen95.pdf a 02-06-2012.
- JORGE, N. (2009). *Contextos de aprendizagem 2.0 a utilização de ferramentas web 2.0 para uma aprendizagem em contexto*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Aberta.
- JORGE, N. e MORGADO, L. (2010). "Contextos de aprendizagem 2.0: a utilização de ferramentas Web 2.0 para uma aprendizagem em contexto". In *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, Número 12, 3-13. Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.2/1725> a 21-06-2012.
- KOENRAAD, A. L. M. (2002) "TalenQuest: WebQuests for Modern Languages." In COLPAERT, J., W. Decoo, M. Simons, S. Bueren (eds.). *CALL Professionals and the Future of CALL Research, Proceedings CALL 2002*, 159-168. Antuérpia:Universidade de Antuérpia. Consultado em <http://archive.ecml.at/mtp2/lquest/pdf/tqproject.pdf> a 10-06-2012.

- KOENRAAD, A. L.M. (2006). "LanguageQuest design and telecollaboration. Teaching English with Technology". *A Journal for Teachers of English*. Vol. 6: 3. Consultado em http://www.iatefl.org.pl/call/j_lesson25.htm a 10-06-2012.
- KOENRAAD, A. L.M., & WESTHOFF, G. J. (2003). "Can you tell a LanguageQuest when you see one? Design criteria for TalenQuests". Paper apresentado na Conferência EUROCALL. Irlanda: Universidade de Limerick. Consultado em 10-06-2012.
- KRASHEN, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Consultado em http://www.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/Principles_and_Practice.pdf a 15-10-2011.
- KRASHEN, S. (1986). *The input hypothesis*. London : Longman.
- KRASHEN, S. (1989). "We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis". In *The Modern Language Journal*, Vol. 73, Nº. 4, 440-464. Consultado em <http://www.jstor.org/stable/326879> a 15-10-2012.
- KRASHEN, S. & TERREL, Tracy (1983). *The natural approach, Language Acquisition in the classroom*. Londres: Prentice Hall.
- LAGARTO, J. (2004). "E-Learning. Onde está o e-formador?". in *Nov@Formação* (3), 11-13. Consultado em <http://joselagarto.no.sapo.pt/e-formador.htm> a 25-04-2012.
- LARSEN-FREEMAN, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- LAUFER, B. (1991). "Why are some words more difficult than others? – Some aspects that affect the learning of words" in *Similar Lexical Forms in Interlanguage*. Gunter Narr: Tübingen, 5-26.
- LAUFER, B. (1997a). "The lexical plight in second language reading: words you don't know, words you think you know, and words you can't guess". In COADY, J. and T. Huckin (eds.) *Second Language Vocabulary Acquisition: A rationale for pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 20-34.
- LAUFER, B. (1997b). "What's in a word that makes it hard or easy? Intralexical factors affecting the difficulty of vocabulary acquisition". In MCCARTHY, M. and N. Schmitt (ed.). *Vocabulary Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge: Cambridge University Press, 140-155.
- LEFFA, V. J. (2000). "Aspectos externos e internos da aquisição lexical". In LEFFA, V. J. (Org.). *As palavras e sua companhia; o léxico na aprendizagem*. Pelotas: Educat,

- 15-44. Consultado em www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/vocabulario.pdf a 10-01-2012.
- LEIRIA, I. (1999). "*Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino.*" Texto apresentado na 1ª Conferência do Português Língua Não-Materna. Lisboa. Consultado em <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/01.html> a 10-01-2012.
- LEIRIA, I. (2001a). *Léxico, aquisição e ensino do Português europeu, Língua não Materna*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- LEIRIA, I. (2001b), "*Léxico, aquisição e ensino da L2*". *Polifonia, Revista do Grupo universitário de investigação em línguas vivas*, nº4, Lisboa, 119-141.
- LEWIS, M. (1993). *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- LEWIS, M. (1997a), *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory Into Practice*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- LEWIS, M. (1997b). "Pedagogical implications of the lexical approach". J. Coady and T. Huckin (eds.). *Second Language Vocabulary Acquisition: A rationale for pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 255-270.
- LIMA, J. R., CAPITÃO, Z. (2003). *E-learning e E-conteúdos -Aplicações das teorias tradicionais e modernas de ensino e aprendizagem à organização e estruturação de e-cursos*. Lisboa: Edições Centro Atlântico.
- LÓPEZ, S. F. (2004). "Las estrategias de aprendizaje". In LOBATO, Jesús Sánchez e Isabel Santos Gargallo (dir.), *Vademécum para la formación de profesores- Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, Sociedad General Española de Librería, 411-434
- MATEUS, M. H. M. & VILLALVA, A. (2006). *Linguística*. Lisboa: Caminho.
- MCCARTHY, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- MEARA, P. (1980). "Vocabulary acquisition: a neglected aspect of language learning". In *Language Teaching and Linguistics*, Abstracts 13(4): 221-246. Consultado em <http://www.lognostics.co.uk/vlibrary/meara1980.pdf> a 15-10-2011.
- MEARA, P. (1996a). "The classical research in vocabulary acquisition". G Anderman and M Rogers (Eds.) *Words, words, words*. Clevedon: Multilingual Matters, 27-40. Consultado em www.lognostics.co.uk/vlibrary/meara1996b.pdf a 15-10-2011.

- MEARA, P. (1996b). "The dimensions of lexical competence". G. Brown, K. Malmkjaer e J. Williams (eds.). *Performance and competence in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 35-53. Consultado em www.lognostics.co.uk/vlibrary/meara1996a.pdf a 15-10-2011.
- MOORE, M. (1989). "Three Types of interaction". In *American Journal of Distance Education*, Vol. 3, No. 2. pp. 1-7. Consultado em http://aris.telug.quebec.ca/portals/598/t3_moore1989.pdf a 15-05-2012
- MOORE, M. e KEARSLEY, G. (1996). *Distance education: a system view*. Australia : Wadsworth.
- MOORE, M. e KEARSLEY, G. (2011). *Distance education: a system view*. Australia: Wadsworth.
- MORGADO, L. (2001). "O papel do professor em contextos de ensino on-line: problemas e virtualidades". In: *Discursos*. Série, 3. Lisboa: Universidade Aberta.125-138. Consultado em <http://www.univab.pt/~lmorgado/Documentos/tutoria.pdf> a 17-06-2012
- MORGADO, L. (2003). "Os novos desafios do Tutor a Distância: o regresso ao paradigma da sala de aula". *Discursos*, Série Perspectivas em Educação, (1) 77-90. Consultado em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/150/1/Revista-Discursos77-89.pdf> a 24-04-2012.
- NATION, I.S.P. (2011). *Learning Vocabulary in another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NATTINGER, J. (1988). "Some current trends in vocabulary teaching". In CARTER, R. e M. McCarty (Eds.), *Vocabulary and language teaching*. New York: Longman, 62-82.
- NATTINGER, J. e DECARRICO, Jeanette. S. (1992). *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- NG, Wan (2006). "Web-based technologies, technology literacy and learning". In HIN, L. T. W. e R. Subramaniam (eds). *Handbook of research on literacy in technology at the K-12 level*. London : Idea Group Reference, 94-114.
- NUNAN, D. (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge
- OLDFIELD, R. C. (1966). "Things, words and the brain". *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 18 (4), 340-353.

- OLIVEIRA, S. A. e CARDOSO, E. L. (2009). “Novas Perspectivas no Ensino da Língua Inglesa: Blogues e Podcasts”. *Educação, Formação & Tecnologia*, V.2.. Consultado em <http://eft.educom.pt> a 10-06-2012.
- OSKOZ, A. e ELOLA, I. (2011). “Meeting at the Wiki: The New Arena for Collaborative Writing in Foreign Language Courses”. In LEE, Mark e Catherine McLoughlin (eds). *Web 2.0-Based E-Learning: Applying Social Informatics for Tertiary Teaching*. Nova Iorque: Information Science Reference, 209-226.
- PAIVA, J., FIGUEIRA, C. et alii (2004). *E-learning: O estado da arte*. Centro de Competências Nónio. Consultado em http://nautilus.fis.uc.pt/el/Livro_eL.pdf a 15-05-2012.
- PALLOFF, R. e PRATT, K. (2005). “Online Learning Communities Revisited”. 21ª Conferência anual de ensino e aprendizagem a Distância. Consultado em http://www.uwex.edu/disted/conference/Resource_library/proceedings/05_1801.pdf a 21-06-2012.
- PARKER, K. R., e CHAO, J. T. (2007). “Wiki as a Teaching Tool”. *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects*, 3, 57-72. Consultado em <http://www.ijello.org/Volume3/IJKLOv3p057-072Parker284.pdf> a 12-06-2012.
- PAWLEY, A. and SYDER, F. H.. (1983). “Two puzzles for linguistic theory: Native-like selection and native-like fluency”. In RICHARDS, J. and R.Schmidt (eds.). *Language and Communication*. London: Longman. Consultado em www.uni-mainz.de/FB/Philologie-II/fb1414/.../PawleySyder.pdf a 10-01-2012.
- PEDRO, N., SOARES, Francisca, et alii (2008). *Utilização de plataformas de gestão de aprendizagem em contexto escolar: Estudo nacional*. Consultado em http://nonio.fc.ul.pt/actividades/sem_estudo_plat/relatorio_final_estudo_plataformas_2008.pdf a 10-05-2012
- PRENSKY, M. (2001). “Digital natives, digital immigrants”. In *Horizon*, 9, (5), 1–6. Consultado em <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>, a 02-05-2012.
- REIS, C. S., & Brigas, J. F. (2007). *Comunicar & Educar*. Guarda: Escola Superior de Educação.
- RICHARDS, J. C. (1976). “The Role of Vocabulary Teaching”. *TESOL Quarterly*, Vol. 10, Nº. 1, Março, 77-89. Consultado em <http://links.jstor.org/sici?sici=0039-8322%28197603%2910%3A1%3C77%3ATROVT%3E2.0.CO%3B2-8> a 17-10-2011.

- RICHARDS, J. C. e RODGERS, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* New York: Cambridge University Press.
- RICHARDS, J., SCHMIDT, R. (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Londres: Pearson Education Limited.
- RIO-TORTO, G. (2006). “O léxico: semântica e gramática das unidades lexicais”. in Maria Francisca Athayde. *Estudos sobre léxico e gramática*. Coimbra: CIEG/FLUC, 11-34. Consultado em <http://hdl.handle.net/10316/13412> a 12-02-2012.
- SANROMÁN, A. (2001). *A unidade lexicográfica: palavras, colocações, frases, pragmatemas*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho. Braga: Centro de Estudos Humanísticos.
- SANTOS, A. (2000). *Ensino a distância & tecnologias de informação: e-learning*. Lisboa: FCA-Editora de Informática.
- SAUSSURE, F. (1992). *Curso de Linguística Geral*. Lisboa: Dom Quixote.
- SCHMIDT, R. W. (1990). “The Role of Consciousness in Second Language Learning”. In *Applied Linguistics*, Vol. 11, No. 2. Oxford: Oxford University Press. Consultado em <http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20The%20role%20of%20consciousness%20in%20second%20language%20learning.pdf> a 15-01-2012.
- SCHMITT, N. e SCHMITT, D. (1995). “Vocabulary notebooks: theoretical underpinnings and practical suggestions”. In *ELT Journal*, Volume 49/2 Abril. Oxford: Oxford University Press. Consultado em <http://eltj.oxfordjournals.org/cgi/content/short/49/2/133> a 05-04-2012.
- SCHWARZ, D. (1999). “The Productive Agency That Drives Collaborative Learning”. Consultado em [http://wexler.free.fr/library/files/schwartz%20\(2002\)%20productive%20agency.pdf](http://wexler.free.fr/library/files/schwartz%20(2002)%20productive%20agency.pdf) a 21-06-2012.
- SHARMA, P. e BARRETT, B. (2011). *Blended learning: using technology in and beyond the language classroom*. Oxford: Macmillan.
- SIEMENS, G. (2004). “Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age”. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1). Consultada em http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm a 03-06-2012.
- SKEHAN, P. (1996). “Second language acquisition research and task-based instruction”. In J. Willis e D. Willis (eds). *Challenge and Change in Language Teaching*. Londres: Heinemann.
- STANFORD, J. (2009). *Moodle 1.9 for Second Language Teaching*. Birmingham: Packt Publishing.

- STERN, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- TAPSCOTT, D. (2008). *Grown up digital: How the Net generation is changing your world*. New York: McGraw-Hill.
- TERRELL, T. D. (1977). "A Natural Approach to Second Language Acquisition and Learning". *The Modern Language Journal*, Vol. 61, Nº. 7, 325-337. Consultado em <http://www.jstor.org/stable/324551> a 10-10-2011.
- VALLEJO, R. (2005). *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*. Madrid: Arco/Libros.
- VILELA, M. (1994). *Estudos de lexicologia do português*. Coimbra: Livraria Almedina.
- VILELA, M. (1995a). *Ensino da língua portuguesa: léxico, dicionário, gramática*. Coimbra: Livraria Almedina.
- VILELA, M. (1995b). *Léxico e Gramática*. Coimbra: Livraria Almedina.
- VILELA, M. (1999). *Ensino da língua portuguesa: gramática da palavra, gramática da frase, gramática do texto/discurso*. Coimbra: Livraria Almedina.
- VYGOTSKY, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- WAGNER, E. (2006). "On designing interaction experiences for blended learning". BONK, C. (ed.). *The handbook of blended learning. Global perspectives, local designs*. San Francisco: Pfeiffer, 40-54.
- WIDDOWSON, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- WILKINS, D. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- WILLIS, D. (1990). *The Lexical Syllabus*. s.l, Collins Cobuild. Consultado em <http://www.birmingham.ac.uk/schools/edacs/departments/cels/research/resources/index.aspx> a 15-10-2011
- WILLIS, D. & WILLIS, J. (1996). "Consciousness-raising activities" in *Challenge and Change in Language Teaching*, s.l., Macmillan. Consultado em <http://www.willis-elt.co.uk/books.html>, a 29-11-2011.
- WILLIS, J. (1999). *A Framework for Task-Based Learning*. Oxford: Hensele Books.
- WILLIS, J. (2005). "Task-Based Learning: What Kind of Adventure?". *The Language Teacher*. Consultado em <http://www.jalt-publications.org/tlt/files/98/jul/willis.html> a 28-02-2012.

- WHEELER, S. (2011). "Using Wikis in Teacher Education: Student-Generated Content as Support in Professional Learning". In LEE, M. e Catherine McLoughlin (eds). *Web 2.0-Based E-Learning: Applying Social Informatics for Tertiary Teaching*. Nova Iorque: Information Science Reference, 180-191.
- WHITE, C. (2009). "Towards a learner-based theory of distance language learning. The concept of the learner-context interface". In HUBBARD, P. (ed.) *Computer assisted language learning: Critical concepts in linguistics*, Vol IV: *Presente trends an future directions in CALL*: Londres:Routledge, 97-112. Consultado em <http://mro.massey.ac.nz/bitstream/handle/10179/1876/white%20Learner-based%20theory%202009.pdf?sequence=3> a 15-06-2012.
- ZIMMERMAN, C. e Schmitt, N. (2005). "Lexical questions to guide the teaching and learning of words". *CATESOL Journal*, 17/1, 1-7.
- ZIMMERMAN, C. (1997). "Historical trends in second language vocabulary instruction". COADY, J. and T. Huckin (eds.). *Second Language Vocabulary Acquisition: A rationale for pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 5-19.

ANEXOS

Anexo 1

Perspetiva diacrónica dos métodos de ensino de línguas estrangeira – principais características

TEMPO	MÉTODO DE ENSINO	LÍNGUA/ CULTURA	APRENDIZAGEM DA LÍNGUA	ENSINO DA LÍNGUA
Séc. XVIII a 1920	Gramática tradução	Língua literária Cultura: literatura e arte	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Exercício mental. ✓ Vocabulário literário e obsoleto. ✓ Vocabulário selecionado em função das regras gramaticais. ✓ Listas bilingues de vocabulário para memorizar. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Os alunos traduziam textos da língua alvo para a língua materna.
Meados do século XIX	Método das séries	Situações do quotidiano A aprendizagem da língua faz-se para comunicar	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O vocabulário era aprendido através da sua utilização em frases – frase como unidade de estudo da língua. ✓ As frases organizavam-se sequencialmente, para uma memorização mais fácil, de acordo com conteúdos pré-definidos. ✓ O princípio essencial da organização linguística é a ordem semântica. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ao professor cabe a organização das sequências que considerar pertinentes. ✓ A compreensão oral desempenha um papel relevante. ✓ O professor apresenta as séries que o aluno repete, incidindo no uso do verbo (considerado o elemento mais importante da frase).
Finais do séc. XIX (ca.1880)	Movimento da reforma	Situações do quotidiano	<ul style="list-style-type: none"> ✓ As palavras a aprender eram simples e úteis. ✓ Primeiro prestava-se atenção ao texto como um todo e só depois às palavras. ✓ O vocabulário era aprendido em contexto e não através de listas de palavras isoladas. ✓ As palavras estão associadas à realidade e não a outras palavras ou estruturas sintáticas. ✓ Aprendizagem indutiva da gramática. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Maior destaque para a fonética e transcrição (estudo da língua oral). ✓ Treino fonético, para criar bons hábitos de pronúncia ✓ Uso de textos conversacionais e diálogos para introduzir frases coloquiais e expressões idiomáticas. ✓ A explicação de novos itens era feita por associação com a língua alvo e não com a L1 – evita-se a tradução.

TEMPO	MÉTODO DE ENSINO	LÍNGUA/ CULTURA	APRENDIZAGEM DA LÍNGUA	ENSINO DA LÍNGUA
Final do século XIX	Método direto	<p>Língua de uso diário – o objetivo é comunicar</p> <p>Aspetos do quotidiano – a cultura não está associada à literatura</p>	<p>✓ Associação direta entre as palavras em LE e o seu significado.</p> <p>✓ As palavras simples e concretas eram aprendidas com recurso a imagens e situações quotidianas.</p> <p>✓ O aprendente deve participar de forma a ativar a sua própria aprendizagem: deve responder a questões do professor, ler em voz alta as passagens assinaladas, colocar questões.</p>	<p>✓ Ensino da língua por professor nativo, com elevada proficiência linguística – o professor é o modelo.</p> <p>✓ É conferida mais ênfase à oralidade, sendo a leitura e a escrita desenvolvidas posteriormente.</p> <p>✓ Utilização de sequências conversacionais – treino de pergunta/resposta, controlada pelo professor.</p> <p>✓ Ensino do vocabulário de uso diário, sem recurso à tradução.</p> <p>✓ Uso de imagens e situações práticas para ensinar o vocabulário concreto e associação de ideias para os termos abstratos.</p> <p>✓ A gramática é ensinada de acordo com a intuição do professor.</p>
1920 1930	Método da leitura/ método situacional	<p>Leitura extensiva</p> <p>Vocabulário do quotidiano</p> <p>Usos e costumes dos falantes de L1</p>	<p>✓ O vocabulário é importante para desenvolver competências de leitura.</p> <p>✓ Prática da leitura extensiva.</p> <p>✓ O vocabulário é aprendido com recurso a listas de frequência de palavras, de onde se excluem as palavras que se consideram demasiado complexas para o nível em questão.</p> <p>✓ Os novos aspetos a ser ensinados são apresentados em situação (influência behaviorista).</p> <p>✓ Estruturas e vocabulário são aprendidos por repetição.</p>	<p>✓ O professor terá um papel vital na aprendizagem: ele é o modelo, os alunos dependem das suas indicações, cabe-lhe a seleção vocabular e dos itens gramaticais a ensinar.</p> <p>✓ O professor começa por ensinar a língua oral e só depois da base lexical e gramatical estar apreendida é que se dedica à leitura/escrita.</p> <p>✓ O ensino do vocabulário e estruturas gramaticais surge em contexto e gradualmente mais simples para os mais complexos (simplificação dos materiais).</p> <p>✓ Na sala de aula utiliza-se a LE.</p> <p>✓ A introdução de vocabulário deve ser feita de modo controlado, por níveis.</p>

TEMPO	MÉTODO DE ENSINO	LÍNGUA/ CULTURA	APRENDIZAGEM DA LÍNGUA	ENSINO DA LÍNGUA
1940	Método áudio-oral ou audiolingual	<p>Padrões frásicos e fonológicos</p> <p>Aspetos culturais de L1</p>	<p>✓ Domínio das estruturas linguísticas de L1, baseada em padrões repetitivos – imitação.</p> <p>✓ A aprendizagem do vocabulário dá-se através da exposição à língua.</p> <p>✓ Conhecimento limitado do vocabulário – só é aprendido o vocabulário estritamente necessário (os aprendentes não devem pensar que aprender uma língua é só acumular palavras.</p> <p>✓ O aprendente reage ao estímulo do professor.</p>	<p>✓ O professor assume um papel dominante: é o modelo, controla o que é aprendido, o rito de aprendizagem, o tipo de exercícios; deve ser um elemento motivador.</p> <p>✓ Abordagem contrastiva - os elementos constituintes de uma LE são tanto mais perceptíveis quanto se aproximem de L1.</p> <p>✓ Primeiro surgia o treino da compreensão oral, depois da expressão oral, a que se seguiam, numa fase mais avançada da aprendizagem, a leitura e a escrita.</p> <p>✓ O vocabulário ensinado é simples e familiar, para que os alunos não se abstraíam das estruturas alvo.</p> <p>✓ O vocabulário é ensinado como um conjunto de itens que surge encaixado em padrões linguísticos.</p> <p>✓ O papel da gramática é valorizado, passando o vocabulário a ter pouco importância.</p> <p>✓ Exercícios de caráter estruturado: flexão de palavras, a substituição de um termo por outro (em contexto), a reestruturação, expansão, contração e transformação, de frases, completamento de espaços, entre outros.</p>

TEMPO	MÉTODO DE ENSINO	LÍNGUA/ CULTURA	APRENDIZAGEM DA LÍNGUA	ENSINO DA LÍNGUA
1970	Abordagem comunicativa	<p>A língua é um objeto de interação social – a sua aprendizagem tem como objetivo comunicar</p> <p>Noções/funções - para além dos fatores linguísticos, destacam-se os fatores sociolinguísticos e pragmáticos</p> <p>Discurso autêntico, corresponde à comunicação quotidiana</p>	<p>✓ A língua aprende-se através da interação – aí são proporcionadas aos aprendentes as oportunidades para desenvolver estratégias para interpretar e usar a língua como os nativos.</p> <p>✓ A aprendizagem centra-se no discurso e não na frase ou na palavra.</p> <p>✓ A aprendizagem é criativa e não imitativa, estando dependente de processos internos ao sujeito e não de estímulos exteriores.</p> <p>✓ O aluno participa ativamente no seu processo de aprendizagem- o que importa é o processo e não o produto.</p> <p>✓ O vocabulário adquire-se de uma forma natural, por exposição comunicativa, não sendo ensinado, uma vez que está sempre dependente de determinados fatores (categorias semântico-gramaticais e funcionais, contexto) (Wilkins,1976).</p>	<p>✓ O ensino é planificado de acordo com as necessidades do aprendente.</p> <p>✓ Dá-se ênfase às quatro competências linguísticas: compreensão e produção oral, leitura e escrita.</p> <p>✓ Recurso a material autêntico, não adaptado ao ensino de LE.</p> <p>✓ O ensino da gramática pode ocorrer de forma implícita ou explícita, mas parte-se do princípio que, tal como o léxico, é ensinado através da exposição à língua.</p> <p>✓ L1 é aceite em sala de aula, mas o menos possível.</p> <p>✓ As atividades a realizar devem implicar situações comunicativas, em que sejam contempladas todas as dimensões da língua: linguística, sociocultural e pragmática.</p> <p>✓ O professor já não é o modelo, mas tem a missão de sugerir diversas atividades de comunicação, proporcionando um ambiente linguístico rico e variado.</p>

TEMPO	MÉTODO DE ENSINO	LÍNGUA/ CULTURA	APRENDIZAGEM DA LÍNGUA	ENSINO DA LÍNGUA
1980	Abordagem Natural (Krashen e Terrel)	<p>A língua é um veículo de comunicação</p> <p>A oralidade e a escrita são ambas importantes</p> <p>O vocabulário adquire grande importância</p>	<p>✓ A aquisição da língua baseia-se em cinco hipóteses:</p> <p>1. Hipótese da aquisição-aprendizagem: distinção entre aquisição (inconsciente) e aprendizagem (consciente); primeiro adquire-se a língua e depois aprende-se.</p> <p>2. Hipótese da ordem natural - a aquisição (não necessariamente a aprendizagem) de estruturas gramaticais ocorre numa ordem previsível, não dependendo da ordem como as regras são ensinadas na sala de aula.</p> <p>3. Hipótese do Monitor - a aprendizagem da língua (consciente) serve como monitor ou editor, isto é, para fazer correções no <i>output</i> antes das produções escritas ou orais, servindo também, por vezes, de autocorreção, mesmo depois de escrever ou falar.</p> <p>4. Hipótese do Input: a aquisição da língua-vocabulário e estruturas gramaticais - dá-se através da exposição a um <i>input</i> compreensível, significativo e interessante. Para a obtenção deste input destaca-se a leitura extensiva (<i>hipótese da leitura</i>).</p>	<p>✓ O ensino da língua pode ser feito por um professor não nativo – não importa um excelente conhecimento das regras gramaticais da língua, mas tão só ser capaz de proporcionar <i>input</i> compreensível.</p> <p>✓ O professor deverá proporcionar aos alunos <i>input</i> compreensível, interessante e motivador, que poderá ser veiculado por vários meios: textos autênticos, leitura extensiva, televisão, rádio, entre outros.</p> <p>✓ Inicialmente, o docente deverá simplificar o <i>input</i> que transmite para depois o tornar mais complexo (<i>caretaker speech</i>).</p> <p>✓ O professor deverá pronunciar devagar e claramente palavras, recorrendo a frases curtas, sintaticamente simples, com um vocabulário de uso mais frequente, evitando o “calão”.</p> <p>✓ O professor deverá ter em atenção as necessidades linguísticas dos alunos.</p> <p>✓ Ao conceder algum esclarecimento linguístico, o professor deverá fazê-lo na língua alvo.</p> <p>✓ As atividades a desenvolver deverão concentrar o aluno em todo o contexto comunicativo e não só em um aspeto específico da língua.</p>

TEMPO	MÉTODO DE ENSINO	LÍNGUA/ CULTURA	APRENDIZAGEM DA LÍNGUA	ENSINO DA LÍNGUA
1980	Abordagem Natural (Krashen e Terrel) (cont.)	<p>A língua é um veículo de comunicação</p> <p>A oralidade e a escrita são ambas importantes</p> <p>O vocabulário adquire grande importância</p>	<p>5. Hipótese do filtro afetivo: a aquisição depende da disponibilidade do aluno - quanto menor o filtro, maior a aquisição=motivação. Um filtro afetivo elevado é <i>a mental block, caused by affective factors (high anxiety, low self-esteem, low motivation), that prevents input from reaching the language acquisition device.</i> (Krashen, 1986:100).</p> <p>✓ Para aprender LE não é necessário recorrer a L1.</p> <p>✓ Os alunos deverão ter consciência dos seus objetivos linguísticos, para colaborarem com o professor na sua obtenção.</p> <p>✓ Os alunos intervêm ativamente no processo de aquisição, pois reelaboram continuamente o significado das palavras.</p>	<p>✓ Os jogos também são um bom recurso para o ensino da língua – obrigam à comunicação, logo à exposição de <i>input</i>.</p> <p>✓ O ensino da língua não recorre a exercícios gramaticais, embora a gramática não seja excluída.</p> <p>✓ Na sala de aula, a ênfase deve ser dada à compreensão oral e à leitura, pois a expressão oral surgirá espontaneamente – a compreensão precede a produção</p> <p>✓ O professor não deve corrigir o aluno no início da aquisição linguística – a correção pode aumentar o filtro afetivo.</p>

TEMPO	MÉTODO DE ENSINO	LÍNGUA/ CULTURA	APRENDIZAGEM DA LÍNGUA	ENSINO DA LÍNGUA
A partir de 1980 até aos nossos dias	<p>Abordagens essencialmente centradas no léxico</p> <p>Abordagem Lexical (J. Nattinger, M. Lewis)</p>	<p>A base da língua é o léxico</p> <p>A dicotomia gramática/vocabulário não é válida</p> <p>A língua é constituída por cadeias de multipalavras</p> <p>Polissemia das unidades lexicais</p> <p>O conhecimento do mundo é importante no estabelecimento da relação entre as unidades lexicais e léxico mental</p>	<p>✓ A aprendizagem do vocabulário desenvolve-se desde os níveis básicos.</p> <p>✓ É necessário desenvolver estratégias de aprendizagem do vocabulário (opõe-se à hipótese da aquisição de Krashen).</p> <p>✓ A aprendizagem da língua consiste no fortalecimento das relações entre as unidades lexicais de LE e o léxico mental.</p> <p>✓ Realce na aprendizagem de padrões lexicais e metafóricos.</p> <p>✓ A aprendizagem de colocações é fundamental.</p> <p>✓ O aluno desempenha um papel ativo, devendo exercitar a sua consciência linguística.</p> <p>✓ A tarefa do aluno consiste em aprender diferentes tipos de informação sobre as unidades linguísticas.</p>	<p>✓ Proporcionar ao aluno a tomada de consciência da organização da língua em <i>chunks</i>, ajudando-o a desenvolver a capacidade de os produzir.</p> <p>✓ Valorização das competências recetivas da língua – compreensão oral e leitura.</p> <p>✓ Recusa do paradigma PPP (<i>Present-Practice-Produce</i>) em favor de OHE (<i>Observe-Hypotize-Experiment</i>)</p>

Anexo 2

Aspetos que envolvem o conhecimento de uma palavra (adaptado de Nation, 2011:27)

FORMA	ORAL	R	Qual é o som da palavra?
		P	Como se pronuncia a palavra?
	ESCRITA	R	Qual é a aparência da palavra?
		P	Como se escreve a palavra?
	PARTES DA PALAVRA	R	Que partes da palavra podem ser reconhecidas?
		P	Que partes da palavra são necessárias para expressar determinado significado?
SIGNIFICADO	FORMA E SIGNIFICADO	R	Que significado expressa essa forma?
		P	Que forma pode ser usada para expressar esse significado?
	CONCEITO E REFERÊNCIA	R	O que engloba esse conceito?
		P	A que itens se pode referir esse conceito?
	ASSOCIAÇÃO	R	Que outras palavras estão associadas a essa palavra?
		P	Que outras palavras poderiam ser usadas no lugar desta?
USO	FUNÇÕES GRAMATICAIS	R	Como ocorre a palavra?
		P	Como deve ser usada a palavra?
	COLOCAÇÕES	R	Que palavras ou tipos de palavras podem acompanhar essa palavra?
		P	Que palavras ou tipos de palavras devem ser usadas para acompanhar essa palavra?
	LIMITAÇÕES DE USO	R	Quando, onde e com que frequência essa palavra é encontrada?
		P	Quando, onde e com que frequência essa palavra pode ser usada?

Nota: Na coluna 3, R= conhecimento recetivo, P= conhecimento produtivo

Anexo 3

Tipos de itens lexicais segundo Lewis (adaptado, 1997a, 1997b)

TIPOS DE LEXICAL <i>CHUNKS</i>			EXEMPLOS
Multipalavras ✓ Combinações curtas e arbitrárias de palavras. ✓ Apresentam um carácter fixo. ✓ Funcionam como extensão das palavras. ✓ Consideradas essenciais na aquisição vocabular dos aprendentes. ✓ Alteram-se de língua para língua. ✓ Incluem, por exemplo, frases adverbiais; expressões de tempo; locuções preposicionais e também os nomes compostos.			assim que... por um lado... por outro lado... falar sobre...
Colocações ✓ Conjuntos de palavras que habitualmente coocorrem. ✓ A sua associação frequente faz com que a sua ordem seja fixa.			Ordem fixa: garfo e faca, café com leite, pão com manteiga leite gordo, cabelo comprido cometer um erro, fazer um assalto
Expressões	Expressões institucionalizadas ✓ «convey fixed social or pragmatic meaning within a given community. This definition clearly entails that lexical items are dependent on agreement within a particular social group.» (Lewis, 1997b:255) ✓ Mais dominantes na oralidade do que na escrita, apresentando um sentido mais pragmático do que semântico.	• Frases fixas e semifixas a) Cumprimentos/ saudações b) Expressões de cortesia c) Expressões idiomáticas (sentido metafórico) • Início de frase	Bom dia/tarde/noite!; Parabéns!; Feliz Natal! Não, obrigado. Estou/estamos bem, obrigado. Desculpe interromper, mas poderia....? Fiquei admirado com..., Não será melhor... Fazer uma tempestade num copo de água; Perder a cabeça... «Se eu fosse a ti (iria viajar)».
	Início e fim de frase ✓ Estruturas lexicais fixas ou semifixas que têm como função estruturar um discurso seja formal ou informal. «this has great potential for choosing and using language materials for learners who need to write essays, read or write academic materials or contribute to such spoken ‘events’ as seminars or business meetings». (Lewis, 1997a:35).		De facto... A minha opinião é que... Este artigo é sobre... Primeiro..., em segundo lugar ...finalmente

Anexo 4

Tarefas de consciencialização linguística propostas por Willis & Willis (1996)
(adaptado)

TAREFA	DESCRIÇÃO
Identificar/consolidar	Os alunos procuram identificar um padrão linguístico e as formas a ele associadas (por exemplo, um exercício onde o aluno tenha de assinalar a ocorrência de determinada palavra em relação a outra).
Classificar	Os alunos analisam um conjunto de dados e ordenam-nos de acordo com as semelhanças e diferenças apresentadas a nível formal ou semântico (por exemplo, num exercício em que o aluno tenha de encontrar o significado de determinada palavra, em contexto).
Construir/verificar hipóteses	Os alunos deverão proceder à construção de uma generalização acerca de determinado aspeto e comprová-la de acordo com outras ocorrências na língua (por exemplo poderão verificar a existência de certos tempos verbais no texto e determinar a sua pertinência).
Comparar LE com L1	Os alunos são estimulados a encontrar semelhanças e diferenças nos padrões da sua língua e da língua estrangeira.
Reconstruir/desconstruir	Os alunos manipulam a LE de forma a descobrir padrões linguísticos subjacentes.
Recordar	Os alunos deverão recordar e reconstruir partes do texto, escolhidas com o objetivo de as destacar (por exemplo, o aluno poderá ter acesso a um texto que apresenta uma segunda versão, cujas diferenças terá de descobrir).
Treinar referências	Os alunos são treinados para utilizar instrumentos de referência, tais como dicionários, gramáticas e guias de estudo. Também Lewis (1997a) vê neste tipo de tarefa a oportunidade de os alunos contatarem com a organização e utilização de itens lexicais de vários tipos.

Anexo 5

Tarefas, atividades e exercícios

Os termos «tarefa», «exercício» e «atividade» são frequentemente utilizados no panorama pedagógico quase como sinónimos, mas é importante delimitar estes conceitos que na própria literatura sobre o assunto também são alvo de alguma controvérsia. Assim, para Ellis (2003;3) as tarefas são atividades que envolvem em primeiro lugar o uso da língua centrado no sentido. Contrariamente, os exercícios têm como objetivo principal o estudo da forma, ou seja, encontram-se inseridos no que Ellis definiu como «tarefas focadas». Também Nunan (1999:25) partilha deste ponto de vista, referindo que «the essential difference between a task and an exercise is that a task has a nonlinguistic outcome, while an exercise has a linguistic outcome».

Embora se possa afirmar que o objetivo da «tarefa» e do «exercício» é o mesmo, aprender a língua, o que os distingue é a forma como é alcançado. Por outro lado, Ellis (2003) adverte ainda que numa e noutra situação o papel do aprendente difere, pois a tarefa implica que os aprendentes desempenhem o papel de utilizadores da língua, tal como o fariam num contexto real de comunicação, enquanto no exercício passam a ser efetivamente «aprendizes», ou seja, a aprendizagem é intencional. De qualquer forma, parece difícil dissociar as duas vertentes da língua, pois embora possa haver um enfoque no significado, paralelamente é inevitável que o aprendente não se concentre também na forma. Se este princípio for analisado à luz da abordagem lexical, verifica-se que a dissociação não existe, pois o sentido da língua também é dado através das associações formais que ocorrem nos itens.

Em relação ao termo «atividade», de acordo com o *Dicionário Houaiss* (Houaiss, 2003:94), é definida como a «faculdade ou possibilidade de agir, de se mover, de fazer, de empreender coisas». Ellis usa o termo quase como sinónimo de «exercício» e simultaneamente como fazendo parte da tarefa: «Tasks are activities that call for primarily meaning-focused language use» (Ellis, 2003;3). Daqui pode depreender-se que a «atividade» faz parte das «tarefas não focadas», sendo que um conjunto de atividades cumpre (ou não) a tarefa. Assim, tanto o «exercício» como a «atividade» não se opõem a «tarefa», mas fazem parte dela, contribuindo para a sua execução, seja em fase de pré-tarefa, seja na tarefa. De acordo com Dias (2008:149-150 *passim*), através das atividades o aprendente pode interligar a verificação de compreensão de textos orais

e escritos²⁷, com a resolução de outros pequenos problemas, desde que integrada no contexto que os conduz à execução alargada preparatória das tarefas.

Apesar de existirem estas tentativas de diferenciação, a verdade é que muitas vezes os termos se confundem e nem todos os autores concordam com as definições apresentadas, mas a finalidade é estabelecer algumas diretivas-base para que na sua operacionalização os objetivos estejam traçados.

²⁷ Pode recorrer a atividades de «verdadeiro-falso», «escolha múltipla», ordenação palavras em frases, união de perguntas e respostas, reconhecimento e explicitação de diferenças encontradas entre imagens, audição e repetição de breves enunciados-modelo, entre outras.

Anexo 6

Algumas formas de registo de itens no bloco-notas lexical (Gairns & Redman, 1986 e Schmitt & Schmitt, 1995)

FORMA DE REGISTO	VANTAGEM
Construção de mapas semânticos	Úteis para ajudar os aprendentes a visualizarem a rede de conexões existente entre os elementos novos e os já registados.
Organização de estruturas hierárquicas (em árvore)	Mostram claramente as relações de hierarquia entre os itens.
Recurso a quadros, esquemas e diagramas	Visualmente auxiliam a retenção lexical e ajudam o aprendente a estabelecerem relações de associação.
Registo da data em que os aprendentes se cruzam com determinado item	Permite verificar a frequência da ocorrência dos itens, auxiliando a retenção.
Reflexão e anotação das variações morfológicas, nomeadamente ao nível da família de palavras, averiguando quais ou afixos com que ocorrem	Contribuem para alargamento vocabular e estabelecimento de relações entre as palavras.
A associação de uma ilustração aos itens registados	Torna mais fácil a associação entre a ideia/objeto e o item.
Exemplificação do uso dos itens de acordo com a linguagem mais comum entre os falantes	Permite um melhor entendimento do uso da palavra em contexto.

Anexo 7

Definições de vários autores do conceito de «tarefa» (adaptado de Ellis, 2003)

Breen (1989)	«Plano estruturado que visa proporcionar oportunidades para o aperfeiçoamento do conhecimento e capacidades requeridas numa nova língua e o seu uso durante a comunicação. Para o autor <i>task</i> pode ser um breve exercício prático ou um plano de trabalho mais complexo que requer comunicação espontânea de sentido.»
Long (1985)	«Parte de um trabalho efetuado pelo próprio indivíduo ou por outros, livremente ou em troca de alguma recompensa. Assim, como exemplos de tarefas incluem-se pintar uma cerca, vestir uma criança, preencher um formulário, comprar um par de sapatos, fazer uma reserva de avião, pedir emprestado um livro da biblioteca, ter um exame de condução, escrever uma carta, pesar um paciente, organizar cartas, fazer uma reserva num hotel, encontrar a localização de uma rua, e ajudar alguém a atravessar a estrada. Por outras palavras, ‘tarefa’ significa cento e uma coisas que as pessoas fazem todos os dias, no emprego, num jogo, e entre tarefas. «Tarefas» são algo que as pessoas dizem que fazem se lhes perguntarmos e elas não são linguistas aplicados.»
Richards, Platt and Weber (1985)	«Atividade ou ação que é concluída como resultado do processamento ou compreensão da língua, isto é, como resposta. Por exemplo desenhar um mapa enquanto estamos a ouvir musica, e ouvir uma instrução e cumprir uma ordem, também se pode considerar “tarefas”. As tarefas podem envolver ou não a produção linguística. Uma tarefa normalmente requer que o professor especifique o que é que vai considerar como a conclusão da tarefa. A utilização de uma variedade de tipos diferentes de tarefas no ensino de línguas diz-se que torna o ensino mais comunicativo desde que tenha um objetivo para a atividade em sala de aula que vá para além da prática da língua.»
Crooks (1986)	«Uma tarefa é uma parte de um trabalho ou uma atividade, habitualmente com um objetivo específico, realizado como parte de um curso educacional, no emprego, ou usado para obter dados para investigação.»
Prabhu (1987)	«Uma tarefa é uma atividade que requer que os aprendentes cheguem a um objetivo utilizando de informação dada, através de alguns processos cognitivos, e a qual permite aos professores controlar e regular esse processo.»
Skehan (1996)	«Uma tarefa é uma atividade na qual: o sentido é primordial; existe algum tipo de relação com o mundo real; a realização da tarefa tem prioridade; a avaliação do desempenho da tarefa faz-se em função do objetivo da tarefa.»
Lee (2000)	«É (1) uma atividade em sala de aula ou exercício que tem: (a) um objetivo atingível somente pela interação entre os participantes, (b) um mecanismo para estruturar e sequenciar a interação, e (c) uma concentração na mudança de sentido; (2) um esforço de aprendizagem de línguas que requer que os aprendentes compreendam, manipulem, e/ou produzam a língua alvo tal como a utilizaram no conjunto dos planos de trabalho.»
Bygate, Skehan, e Swain (2001)	«Uma tarefa é uma atividade que requer que o aprendente use a língua, com ênfase no sentido, para atingir um objetivo.»

Anexo 8

Tipos de tarefas, segundo vários autores (adaptado de Willis, 1996 e Nunan, 2004)

AUTORES	TIPO DE TAREFA	DESCRIÇÃO
Prabhu (1987)	Completamento de informação	Tarefa que envolve a transferência de informação dada de uma pessoa para outra ou de uma forma para outra ou de um lugar para outro geralmente usada para codificar ou decodificar informação de/ou para língua. Por exemplo, completar numa tabela a informação em falta a partir de um excerto textual. Esta atividade envolve frequentemente seleção de informação relevante, para a qual o aprendiz tem de possuir critérios de correção linguística.
	Atividade de raciocínio	Esta tarefa envolve extração de informação nova a partir de informação fornecida através de processos de inferência, dedução, raciocínio prático ou de percepção de relações ou modelos. Envolve, necessariamente, compreender e converter a informação, mas a informação a obter não é idêntica à compreendida inicialmente. A ligação entre as duas envolve um pouco de raciocínio.
	Expressão de opinião	A tarefa relaciona-se com a identificação e articulação de preferências, sentimentos ou atitudes, como resposta a uma dada situação, como por exemplo completar uma história.
Pattison (1987)	Perguntas e respostas	Baseia-se na ideia de criar uma lacuna de informação deixando os companheiros fazerem uma determinada escolha pessoal de uma lista de itens linguísticos, os quais todos encaixam no contexto apresentado, sendo o objetivo descobrir a escolha secreta dos companheiros da turma.
	Diálogos e representações	Podem ser espontâneos ou preparados.
	Atividades de correspondência	O objetivo desta tarefa é que o aprendiz reconheça elementos que se podem relacionar.
	Estratégias de comunicação	Estas atividades têm como objetivo motivar os alunos a praticar estratégias de comunicação, tais como paráfrases, palavras já conhecidas de outros contextos ou inventadas, simplificando o discurso.
	Imagens e criação de histórias a partir de figuras	As imagens podem ser utilizadas para tarefas como descobrir as diferenças, treino da memória, sequência de imagens para construir uma história.
	<i>Puzzles</i> e Problemas	A tarefa permite a inferência, ativar o conhecimento que o aluno tem do mundo e a sua experiência pessoal, usar a imaginação e testar as suas capacidades de raciocínio.

AUTORES	TIPO DE TAREFA	DESCRIÇÃO
Willis (1996)	Listagem	Através de <i>brainstorming</i> criar uma lista de ideias sobre o tema, a partir da qual o aluno criará um mapa de ideias.
	Separar e ordenar	Implica tarefas de sequenciamento (cronologicamente), ordenamento (colocar por ordem de preferência ou de acordo com critérios específicos), categorização (agrupar de acordo com categorias dadas) e classificação de itens.
	Comparação	Tarefas que envolvem a detecção de diferenças ou semelhanças entre a informação de várias fontes.
	Resolução de problemas	Apela à atividade intelectual, utilizando, por exemplo, <i>puzzles</i> e problemas lógicos. Também pode consistir em expressar hipóteses, descrever experiências, comparar alternativas ou avaliar soluções. Por exemplo prever o final de um texto ou através de pistas alcançar esse final.
	Partilha de experiências pessoais	Os aprendentes partilham livremente as suas experiências e expressam-se acerca de si próprios. É uma tarefa pouco orientada, aproximando-se mais de uma interação social.
	Tarefas criativas	São projetos que se desenvolvem em mais do que uma etapa, sendo constituídos por vários tipos de outras tarefas, e podem requerer algum trabalho fora da aula. Normalmente são executados em grupo ou a pares.
Richards (2001)	Tarefas de <i>jigsaw</i>	Nestas tarefas os aprendentes têm de combinar diferentes partes de informação que formam um todo (por exemplo três aprendentes ou grupos têm partes diferentes de uma história que têm de juntar).
	Preenchimento de lacunas	Um aluno/grupo possui um conjunto de informações e outro possui outras que lhes são complementares. Eles necessitam de negociar e encontrar a parte de informação que cada um possui para completar a tarefa.
	Resolução de problemas	É dado um problema aos alunos e um conjunto de informações, através das quais encontram uma solução.
	Tomada de decisões	É dado um problema aos alunos para o qual existe um número possível de soluções e eles necessitam de escolher uma, através de negociação e discussão.
	Troca de opiniões	Os alunos trocam opiniões sobre determinados aspetos, não necessitando chegar a um acordo.

AUTORES	NÍVEL	TIPO DE TAREFA	DESCRIÇÃO
Nunan (1999; 2004)	Cognitivo	Classificação	Agrupar elementos semelhantes num mesmo grupo.
		Antecipação	Prever pelo contexto o assunto a abordar.
		Indução	Observar padrões linguísticos e encontrar a regra que está na base da sua organização.
		Tomada de notas	Escrever pelas suas palavras a informação importante de um texto.
		Mapa de conceitos	Retirar de um texto as ideias principais, construindo um mapa de ideias.
		Inferência	Utilizar os conhecimentos prévios para aprender algo.
		Discriminação	Distinguir ideias principais.
		Criação de diagramas	Utilizar a informação textual para construir um diagrama.
	Interpessoal	Cooperação	Partilhar ideias e aprender com os outros alunos.
		<i>Role-playing</i>	Utilizar a língua numa situação definida.
	Linguístico	Conversação	Utilizar expressões para iniciar e manter um diálogo.
		Prática	Efetuar exercícios controlados para melhorar os conhecimentos e competências.
		Utilização do contexto	Recorrer ao contexto para saber o significado de palavras, frases e conceitos desconhecidos.
		Sumariar	Resumir a informação importante de determinado texto.
		Escuta seletiva	Ouvir com o objetivo de apreender a mensagem como um todo, selecionando o mais importante.
		<i>Skimming</i>	Ler rapidamente para obter uma ideia geral do texto.
	Afetivo	Personalizar	Os aprendentes partilham as suas opiniões, sentimentos, ideias acerca de determinado assunto.
		Autoavaliação	O aluno analisa o seu próprio desempenho.
		Reflexões	O aluno reflete acerca das melhores formas de aprendizagem.
	Criativo	<i>Brainstorming</i>	Os alunos pensam num conjunto de palavras e ideias acerca de determinado assunto.

Anexo 9

Fatores que condicionam o grau de dificuldade das tarefas (adaptado de Ellis, 2003; Nunan, 2004; Skehan, 1993,1998, citado por Nunan 2004)

ELLIS, 2003	
A própria tarefa	Natureza do <i>input</i>
	Condições da tarefa
	Operações de processamento envolvidas para finalizar a tarefa
	Resultado que se perspectiva
Os alunos	Nível de proficiência
	Aptidão para aprender línguas
	Capacidade de memória
	Outros
Metodologia proposta para concretizar a tarefa	Existência ou não de atividades preparatórias da tarefa
	Tempo disponível para a realização da tarefa

NUNAN, 2004	
Fatores relacionados com o aprendiz	Confiança
	Motivação
	Pré-requisitos
	Ritmo de aprendizagem
	Competências linguísticas
	Conhecimento cultural relevante
Fatores que se prendem com a tarefa em si	Complexidade
	Fases de execução
	Contextualização da tarefa
	Domínio gramatical
	Tempo disponibilizado para a execução
Fatores relacionados com o <i>input</i>	Extensão
	Densidade
	Clareza
	Contextualização
	Familiaridade

SKEHAN (1993, 1998) CITADO POR NUNAN (2004)		
Nível de proficiência do aluno	Se a tarefa não for adequada ao nível de proficiência, haverá uma sobrecarga da capacidade de processamento do aprendente.	
Complexidade do Código	Complexidade linguística	
	Vocabulário	
	Redundância	
	Densidade	
Complexidade cognitiva	Familiaridade cognitiva (capacidade de aceder a soluções já conhecidas para resolver a tarefa)	Familiaridade com o assunto
		Previsibilidade do tema
		Conhecimento do género discursivo
		Familiaridade com a tarefa
	Processamento cognitivo (envolve a necessidade de encontrar soluções no imediato)	Organização da informação, clareza e quantidade adequada de informação dada, tipo de informação
Pressão comunicativa	Tempo	
	Velocidade de apresentação de resultados	
	Outros	

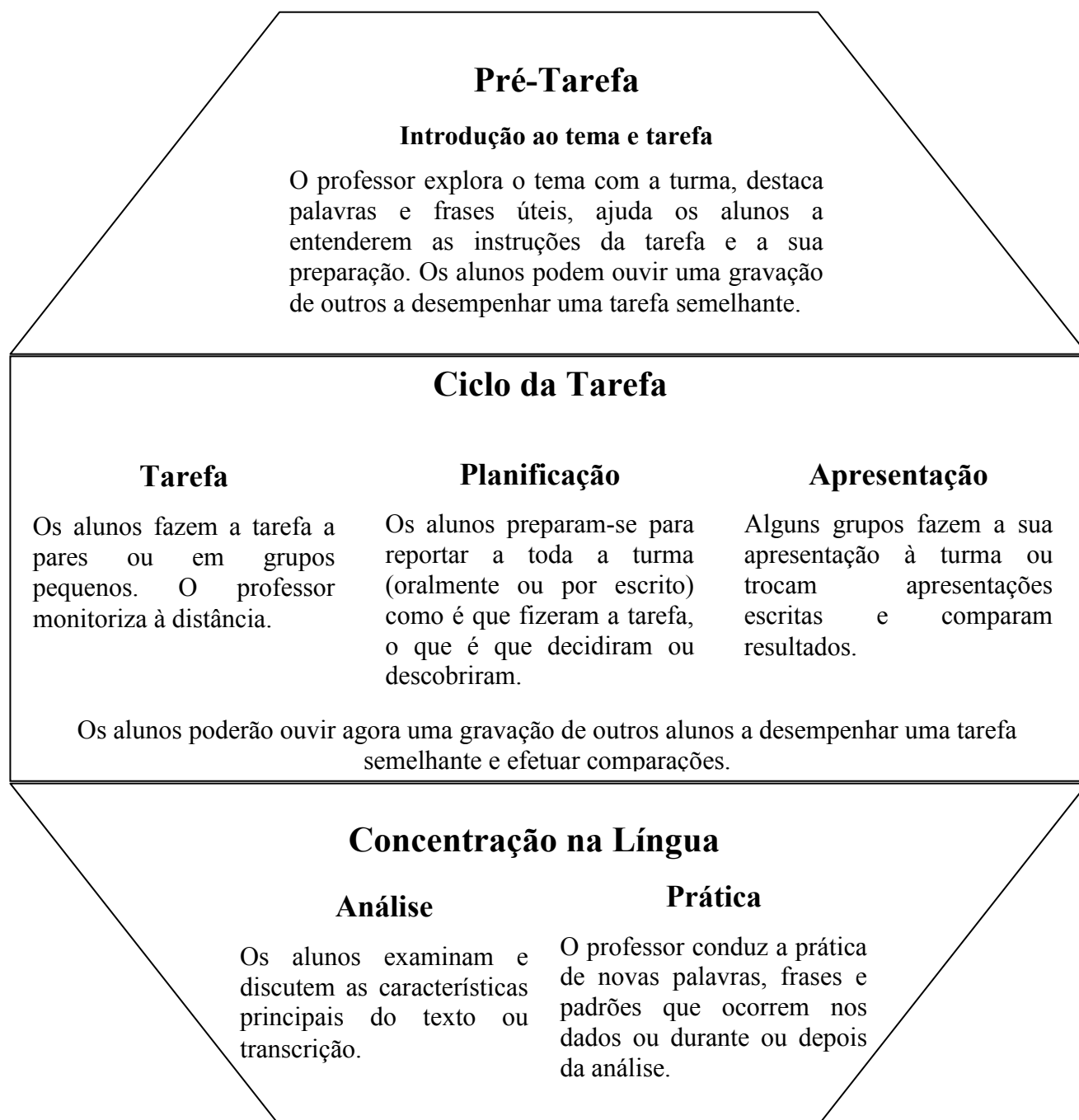
Anexo 10

Critérios para determinar o grau de dificuldade das tarefas (adaptado de Ellis, 2003)

CRITÉRIO	FÁCIL	DIFÍCIL
A-INPUT <ul style="list-style-type: none"> • Meio • Complexidade do código • Complexidade cognitiva <ul style="list-style-type: none"> a) Tipo de informação b) Quantidade de informação c) Grau da estrutura d) Dependência do contexto e) Familiaridade da informação 	Pictórico – escrito Vocabulário de elevada frequência; frases curtas e simples. Estática-dinâmica Poucos elementos/relações Bem definida Contexto momentâneo Familiar	Oral Vocabulário de baixa frequência; estrutura frásica complexa. Abstrata Muitos elementos/relações Pouco estruturada No momento e fora da aula Pouco familiar
B-CONDIÇÕES <ul style="list-style-type: none"> • Relação de interação (negociação de sentido) • Exigências da tarefa • Modo do discurso para cumprir a tarefa 	Bilateral Tarefa única Diálogo	Unilateral Tarefa dupla Monólogo
C-PROCESSOS <ul style="list-style-type: none"> • Operações cognitivas <ul style="list-style-type: none"> a) Tipo b) Necessidade de raciocínio 	Troca de informação Poucas fases	Troca de opiniões Mais fases
C-OBJETIVOS <ul style="list-style-type: none"> a) Meio b) Âmbito c) Forma de discurso do resultado da tarefa 	Pictórico Fechado (?) Listas, descrições, narrativas, classificações	Escrito, oral Aberto (?) Instruções, argumentos

Anexo 11

Fases da tarefa (adaptado de Willis, 1996)



Anexo 12

Organização das tarefas por aula, segundo Nunan (2004)

Em relação ao encadeamento das tarefas por aula, Nunan (2004:31) refere que existe um conjunto de exercícios²⁸ de ativação e atividades cuja interligação prepara a concretização da tarefa e tem de ser feita respeitando uma sequência de seis procedimentos:

1	Construção de um esquema através dos exercícios que servem para introduzir o tópico, estabelecer o contexto da tarefa e introduzir vocabulário-chave e expressões de que os estudantes necessitarão para a completar;
2	Exercícios de prática controlada a partir do uso de vocabulário, estruturas e funções da língua alvo que são apresentados através de, por exemplo, contacto com breves textos orais e/ou escritos, usando léxico relacionado com a etapa anterior e procurando que os estudantes desenvolvam alguma flexibilidade comunicativa;
3	Exposição à prática de audição autêntica que pode envolver gravações áudio ou vídeo de falantes nativos em conversa sobre o tópico, permitindo que os aprendentes comparem informação com a apresentada na primeira etapa, ao mesmo tempo que complementam a língua com novos itens;
4	Exercícios que focam elementos linguísticos e orientam os aprendentes para uma atenção consciente em aspetos formais específicos (antes de procederem à análise dos elementos linguísticos, já se depararam com eles, na língua-alvo, em contexto comunicativo).
Até aqui os alunos têm trabalhado numa vertente mais reprodutiva da língua, passando nas etapas seguintes a trabalhar a língua de forma mais criativa.	
5	Prática linguística mais livre em que os alunos poderão recorrer espontaneamente a várias estruturas linguísticas, inovando e aproximando-se do discurso do quotidiano;
6	Realização da tarefa, para a qual confluíram as outras etapas, em que o aluno usa a língua de forma semelhante ao que sucede na vida real.

²⁸ Os exercícios prendem-se com a prática controlada da vertente linguística, seja ao nível da fonologia, do léxico ou gramática.

Anexo 13

Etapas de evolução do EaD (adaptado de Moore e Kearsley, 2011)

ETAPAS	CARACTERÍSTICAS
Ensino por correspondência	<ul style="list-style-type: none">• Primeira forma de ensino individualizado a distância;• Troca, normalmente unilateral, de documentos em papel (manuais ou guias de estudo) entre o professor e o aluno, através do correio tradicional;• Abordagem pedagógica dos materiais, baseada num modelo behaviorista;• O aluno podia colocar questões ao professor, mas isso não acontecia devido, principalmente, à morosidade da resposta.
Teleducação	<ul style="list-style-type: none">• Ensino multimédia - os conteúdos de aprendizagem eram distribuídos pelo rádio e pela televisão (os novos media de então);• Os <i>media</i> eram agregados a cursos por correspondência (acompanhados por cassetes e videocassetes), juntando a dimensão oral e visual à informação veiculada;• Não havia interação entre professor e aluno;• Materiais didáticos filiados na perspetiva cognitivista do ensino.
Ensino aberto das universidades	<ul style="list-style-type: none">• Algumas universidades passaram a ministrar as suas aulas em sistema aberto, utilizando como recurso o som e imagem (em Portugal o exemplo da Universidade Aberta).
Teleconferência	<ul style="list-style-type: none">• Recorre aos sistemas de comunicação bilateral;• Promove a interatividade a distância entre professores-alunos e alunos-alunos, através de áudio, vídeo e computador, para transmitir conhecimentos;• Utiliza ferramentas síncronas e assíncronas.
Geração da Internet/ <i>Web</i> , das comunidades virtuais e do <i>E-Learning</i>	<ul style="list-style-type: none">• Explosão acentuada pelo desenvolvimento e interesse pela <i>World Wide Web</i> (WWW);• Multiplicação de escolas e turmas virtuais, com cursos e conteúdos acessíveis na rede;• Maior flexibilidade temporal e espacial;• Novas estruturas organizacionais;• Métodos de aprendizagem colaborativos;• Interações síncronas ou assíncronas;• Convergência do texto, áudio, vídeo;• Recurso a plataformas de comunicação que asseguram o contato entre os vários intervenientes.

Anexo 14

Síntese das principais características das diferentes gerações de Educação a Distância (adaptado de Gomes, 2008)

Aspetos Descritivos	1ª Geração Ensino por correspondência	2ª Geração Tele-ensino	3ª Geração Multimédia interativo	4ª Geração <i>E-learning</i>	5ª Geração <i>M-learning</i>	6.ª Geração Mundos virtuais
Cronologia	(A partir de) 1833...	(A partir de) 1970's ...	(A partir de) 1985...	(A partir de) 1994...	(A partir de) 2004...	(Atualidade)
Mediatização de conteúdos	Mono-média (com base na linguagem <i>scripto</i> ou <i>scripto</i> -visual)	Múltiplos média (com recurso à linguagem <i>scripto</i> ou <i>scripto</i> -visual) sob a forma de documentos impressos	Multimédia (hipermédia) interativo sob a forma de CD-ROM's e DVD's	Multimédia (hipermédia) colaborativo em páginas web	Multimédia (hipermédia) móvel e conectivo com base em aplicações/ conteúdos para dispositivos móveis	Multimédia imersivo
Distribuição de conteúdos	Serviços de correio postal	Emissões radiofónicas e televisivas	CD-ROM's e DVD's recorrendo ao correio postal	Páginas Web distribuídas em rede para "download" <i>Learning Management systems e Content Management systems</i>	Sistemas <i>wireless</i> com tecnologias de banda larga e funcionalidade de RSS	Ambientes virtuais na Web
Comunicação professor/aluno	Muito rara	Pouco frequente	Frequente	Muito frequente	Muito frequente	Significativa e relevante
Comunicação aluno/aluno	Inexistente	Inexistente	Existente mas pouco significativa	Existente e significativa	Existente e significativa	Significativa e relevante
Modalidades de comunicação mais comuns	Assíncrona (com elevado tempo de retorno)	Síncrona (e transitiva)	Assíncrona com pequeno desfasamento temporal	Assíncrona (individual ou de grupo) com pequeno desfasamento temporal e síncrona (individual ou de grupo) e com registo eletrónico	Assíncrona (individual ou de grupo) com pequeno desfasamento temporal e síncrona (individual ou de grupo) e com registo eletrónico	-----
Tecnologias (predominantes) de suporte à comunicação	Correio postal	Telefone	Correio eletrónico	Correio eletrónico, fóruns eletrónicos, <i>chats</i> , videoconferências, blogues, wikis,...	Correio eletrónico, fóruns eletrónicos, <i>chats</i> , videoconferências, <i>Small Message System</i> (SMS), <i>Instant Messenger</i> (IM), <i>podcasts</i> ...	-----

Anexo 15

Principais modelos teóricos do EaD – evolução

CORRENTE	TEORIA	AUTOR	PRESSUPOSTOS/CARACTERÍSTICAS
Teorias da Industrialização	Teoria industrial	Otto Peters (anos 60)	<ul style="list-style-type: none"> o EaD permite que os métodos industriais sejam aplicados ao <i>design</i> e propagação da instrução, nomeadamente a planificação, a standardização e o controlo de qualidade; o EaD tem potencial para se instalar como um sistema de ensino global, apostando na massificação da instrução.
Teorias da Autonomia e Independência do aluno	Independência do aluno	Wedemeyer	<ul style="list-style-type: none"> o aluno inicia o estudo quando e onde quiser, ao seu ritmo; o aprendente seleciona o tipo de atividades a executar, pela ordem que lhe convém; o aluno é o elemento principal de todo o processo de aprendizagem - maior responsabilização.
	Teoria da Distância Transacional	Michael Moore	<ul style="list-style-type: none"> combinação entre a perspetiva de EaD de Peters e a teoria da aprendizagem independente de Wedemeyer; relação de interação entre aprendente e tutor; a distância é mais pedagógica do que espacial ou temporal, pois exerce influência na forma como as atividades são desenvolvidas - é necessário considerar aspetos como a autonomia do aprendente, o diálogo educacional e um programa estruturado.

CORRENTE	TEORIA	AUTOR	PRESSUPOSTOS/CARACTERÍSTICAS
Teorias da Interação e Comunicação	Definição de EaD	Desmond Keagan (década de 80)	<ul style="list-style-type: none"> • apresentação da definição de EaD, terminando a era industrial e inaugurando a era pós-industrial (Garrison, 2000:2): <ul style="list-style-type: none"> - a separação entre o professor e o aluno; - influência de uma organização educacional, especialmente na planificação e preparação dos materiais de aprendizagem; - o uso de meios técnicos; - a provisão de comunicação bilateral; - a possibilidade ocasional de seminários; - a participação na forma de educação mais industrial.
	Comunicação e interação	Garrison, Shale e Baynton (final dos anos 80)	<ul style="list-style-type: none"> • reação aos princípios avançados por Keagan, apontando que o autor apenas considera um tipo de estudo baseado em materiais impressos. • advoga a interação entre o aluno e o professor, viabilizada pelos <i>media</i>, a utilização das TIC e o controlo e independência do aprendente.

CORRENTE	TEORIA	AUTOR	PRESSUPOSTOS/CARACTERÍSTICAS
Teorias da Interação e Comunicação (cont.)	Conversa didática guiada	Börje Holmberg (1989)	<ul style="list-style-type: none"> • teoria baseada no conceito de <i>conversa didática guiada</i> - conversas reais ou simuladas entre o professor e o aprendente (não entre os aprendentes) conferindo um carácter mais individualizado à aprendizagem; • a eficácia do ensino resulta do impacto afetivo e de cooperação do aprendente, como também da comunicação mediada (Garrison, 2000); • o autor defende que (Moore e Kearsley, 1996: 89-105): <ul style="list-style-type: none"> - o ato de ensinar tem como essência a interação entre ensinar e aprender; - o envolvimento emocional e os sentimentos da relação pessoal entre estes dois polos parecem contribuir para uma aprendizagem agradável; - o prazer na aprendizagem sustenta a motivação individual; - a participação nas tomadas de decisão favorece a motivação; - a motivação do aluno facilita a aprendizagem; - o acesso amigável, pessoal e fácil aos conteúdos contribui para o prazer na aprendizagem, apoia a motivação individual e facilitam a própria aprendizagem; - a eficácia do ensino é demonstrada por aquilo que os alunos aprendem sobre o que foi ensinado.

Anexo 16

Paradigma tradicional vs. atual do ensino aprendizagem (Lima & Capitão, 2003:54-55)

PARADIGMA TRADICIONAL DO ENSINO- APRENDIZAGEM (ERA INDUSTRIAL)	PARADIGMA ATUAL DO ENSINO APRENDIZAGEM (ERA DO CONHECIMENTO)
Filosofia pedagógica	
“Instrutivismo”	“Construtivismo”
O conhecimento existe “lá fora”, no mundo exterior.	O conhecimento é construído pelo próprio aluno.
Aprendizagem é um processo cognitivo que ocorre independentemente dos alunos.	A aprendizagem é um processo intelectual e social e é influenciada pela cultura e pela interação da base de conhecimentos do aluno com as novas experiências de aprendizagem.
Aprendizagem centrada e controlada pelo professor.	Aprendizagem centrada e controlada pelo aluno.
Aprendizagem de factos isolados.	Aprendizagem integrada com factos reais.
Aprendizagem individual.	Aprendizagem cooperativa e trabalho em equipa.
Estilos de aprendizagem homogéneos.	Estilos de aprendizagem heterogéneos.
Instituição de ensino ou formação	
“Centro de conhecimentos”	“Centro de recursos de aprendizagem distribuídos”
Fornecimento de conhecimentos (factos, conceitos e princípios aos alunos)	Preparar os alunos para a sociedade dos conhecimentos e formação ao longo da vida.
Preparação dos alunos para uma carreira para toda a vida.	Preparação dos alunos, ao longo da vida, em diversas atividades profissionais.
Ensino centrado na quantidade e qualidade de instruções.	Ensino centrado na quantidade e qualidade da aprendizagem.
Conteúdos	
Centrados no professor.	Centrados no aluno e em casos reais.
Normalizados (padronizados).	Personalizados.
Homogéneos.	Diversidade (conteúdos e atividades de aprendizagem).
Estáticos.	Dinâmicos.
Informação limitada.	Acesso a uma infinidade de informações globais.
Papel do Professor	
“Centro do saber”	“Guia auxiliar”
Transmissor de conhecimento.	Agente facilitador de aprendizagem.
	Integrar experiências reais com contextos relevantes – aprendizagem integrada.
	Ensinar a pesquisar, selecionar, relacionar entre si, analisar, sintetizar e aplicar informação.
	Motivar e despertar curiosidades.
	Promover o trabalho em equipa.
	Fomentar a aprendizagem cooperativa, o diálogo social e democrático e a apreciação de múltiplas perspetivas.
Papel do aluno	
Consumidor passivo de conhecimento.	Construtor ativo do conhecimento.
Aprender as “verdades” estabelecidas por alguém.	Aprender a construir o seu próprio conhecimento.
Trabalhar de modo independente.	Trabalhar de modo cooperativo.
Assimilar as verdades.	Manifestar pensamento crítico.
Conformidade e condescendência.	Iniciativa e diversidade de perspetivas.
Avaliação	
Testes de conhecimento.	Testes de conhecimento e projetos de trabalho.

Anexo 17

O que são as plataformas de gestão de aprendizagem?
Algumas das plataformas mais utilizadas no ensino *online*.

As plataformas de gestão de aprendizagem ou *Learning Management System* (LMS) são softwares «desenvolvidos sobre uma metodologia pedagógica para auxiliar a promoção do ensino e aprendizagem virtual ou semipresencial» (Carvalho e Delgado, 2010) permitindo a planificação, implementação e avaliação no processo de EA, bem como a interação. Para além disso, os LMS possuem bases de dados onde são armazenados os perfis dos utilizadores, os conteúdos disponíveis, efetuando os registos dos acessos dos utilizadores e integrando um grande número de recursos que são disponibilizados para gerir a aprendizagem. Estes recursos apresentando uma variedade de ferramentas como blogues, os fóruns, os editores de texto *online*, os jogos e questionários (*quizzes*) interativos, laboratórios virtuais, *podcasts*, e-portfólios, wikis, *webquests* entre muitos outros, podem ser utilizados no mesmo curso ou selecionados de acordo com os objetivos do professor. Outras das principais características dos LMS é também proporcionar o trabalho colaborativo e a interação, seja através da comunicação síncrona ou assíncrona, facilitando a criação de comunidades de aprendizagem. Em qualquer hora e em qualquer lugar, com acesso à Internet, o professor pode disponibilizar um aviso, colocar um artigo, responder a uma dúvida de um aluno, iniciar uma temática a debater no fórum, acompanhar o trabalho de projeto de cada grupo, entre outros (Carvalho, 2008).

De uma forma geral, as funcionalidades suportadas por um LMS podem ser definidas em quatro aspetos: (i) permitem ao professor disponibilizar conteúdos (em vários formatos) e exercícios, definindo os momentos e formas de acesso a essas informações, bem como ao sistema de avaliação; (ii) disponibilizam ferramentas e serviços de comunicação de natureza síncrona e assíncrona, para promover a interação entre professores e alunos e entre pares; (iii) viabilizam o acesso, ao professor, aos dados dos alunos, que são mantidos em confidência para o resto da comunidade; (iv) facultam ao professor o controlo das atividades dos alunos, possuindo um registo dos seus movimentos, o que lhe permite ajustar os procedimentos pedagógicos e estimular os alunos à participação nas atividades ou sessões de comunicação (Carvalho, 2007). Devido a estas características, as plataformas de apoio à educação a distância passaram a ser utilizadas em regime de *b-learning*, no apoio às sessões não presenciais, e também

no apoio ao regime presencial no ensino superior e mais recentemente nos diferentes níveis de ensino (Carvalho, 2007).

No mercado existem várias plataformas, que podem funcionar em regime *opensource* ou serem pagas, umas desenvolvidas por empresas, outras por instituições de educação, que oferecem uma grande variedade de linguagens e opções de estrutura, o que pode dificultar a escolha. Esta pode ser minimizada se forem considerados determinados aspetos como os custos envolvidos, os requisitos técnicos, as ferramentas disponíveis para a gestão do curso e para comunicação, bem como a facilidade de acesso a conteúdos. No que concerne à sua funcionalidade podem ser divididas em quatro grupos: disponibilização e acesso a conteúdos pedagógicos; comunicação/interação entre docentes e alunos; desenvolvimento de mecanismos que permitam a avaliação dos trabalhos e das aprendizagens desenvolvidos pelos alunos; gestão dos processos de ensino/aprendizagem (Coutinho e Junior, 2007).

De seguida apresentam-se algumas das plataformas existentes no mercado, bem como as suas características.

PLATAFORMAS	DESCRITORES
ATutor http://atutor.ca	Os administradores podem instalar ou atualizá-la em minutos. Os professores podem rapidamente reunir, organizar e redistribuir os conteúdos instalados, e conduzir os seus cursos <i>online</i> . Os alunos aprendem num ambiente de aprendizagem acessível, adaptativo e social. A plataforma adotou as especificações de empacotamento de conteúdo IMS/SCORM ²⁹ , permitindo que professores, instrutores e tutores criem conteúdo reutilizável, o qual pode ser compartilhado entre diferentes LCMS. O conteúdo criado noutros sistemas compatíveis com o padrão SCORM pode ser importado para o <i>ATutor</i> e vice-versa, o que se torna uma grande vantagem.

²⁹ *Sharable Content Object Resource* – modelo composto por um conjunto de normas, especificações e orientações técnicas para o desenvolvimento de conteúdos de aprendizagem, que visam normalizar e promover objetos de aprendizagem e de dados sobre esses objetos, de forma a garantir a reutilização, interoperabilidade, durabilidade e acessibilidade, assegurando a partilha de recursos educativos, bem como a compatibilidade entre os sistemas de e-learning de diversas organizações. Apresenta um modelo de dados comuns que todos os cursos podem usar para trocar dados com o *LMS* (Gonçalves, 2007)

PLATAFORMAS	DESCRITORES
Claroline http://www.claroline.net	Esta é uma plataforma de EaD e de trabalho colaborativo que permite às instituições criar e administrar informações <i>online</i> , podendo ser descarregada gratuitamente pela internet. É utilizada em 84 países e traduzida em mais de trinta idiomas.
Dokeos http://www.dokeos.com	Provém do projeto <i>Claroline</i> e aposta na simplicidade de uso e no trabalho colaborativo, permitindo planejar, administrar e executar cursos a distância; é estruturado em: a) <u>Criação de conteúdos</u> (descrição, lições, exercícios, avaliações, documentos, links, anúncios e glossário); b) <u>Interação</u> (agenda, compartilhamento de documentos, grupos, tarefas, wikis, fóruns, usuários, chat, notas pessoais, etc.); c) <u>Administração</u> (Gestão de blog, informativos, configuração do curso, manutenção do curso).
Learnopia http://www.learnopia.com	Plataforma que permite a combinação de vídeos, áudio e documentos (<i>Powerpoint</i> , PDF, etc.) e também de testes de escolha múltipla. O professor pode colocar aí quantos cursos quiser, sem custos, e organizá-los em escolas diferentes. Permite o acompanhamento do progresso dos alunos e comunicação síncrona e assíncrona.
Udemey.com http://www.udemy.com	Plataforma fundada em 2010, que permite criar cursos na web com a possibilidade de adicionar apresentações PowerPoint, vídeos, PDFs, blogues, ficheiros áudio e ficheiros compactados (ZIP). A plataforma oferece a possibilidade de emitir vídeo ao vivo, mostrando os alunos e professor em tempo real dentro de um painel de comunicação muito intuitivo.

PLATAFORMAS	DESCRITORES
<p>TelEduc http://hera.nied.unicamp.br/teleduc</p>	<p>É um ambiente para criação, participação e administração de cursos na Web, concebido inicialmente para a formação de professores de informática educativa. O elemento central deste ambiente é a ferramenta que disponibiliza Atividades. A aprendizagem de conceitos em qualquer domínio do conhecimento é feita a partir da resolução de problemas, com o recurso a diferentes materiais didáticos (textos, <i>softwares</i>, referências na Internet, entre outros,) que podem ser disponibilizadas ao aluno usando recursos como: <i>Material de Apoio</i>, <i>Leituras</i>, <i>Perguntas Frequentes</i>, etc. A plataforma dispõe de um amplo conjunto de ferramentas de comunicação como o <i>email</i>, Grupos de Discussão, Mural, Portfólio, Diário de Bordo, <i>chat</i>.</p>
<p>Learning Space www.lotus.com/home.nsf/tabs/learnspace</p>	<p>É um ambiente de apoio à educação à distância desenvolvido pela Lotus/IBM, que permite a criação de cursos com base no ambiente colaborativo (<i>groupware</i>) do Lotus Notes/Domino. O ambiente pressupõe o apoio a actividades assíncronas, propiciando o trabalho colaborativo entre equipas através de múltiplos níveis de comunicação.</p>
<p>Luvit http://www.luvit.com</p>	<p>Esta plataforma apresenta um sistema flexível de soluções, que contempla as várias fases do ensino/aprendizagem.</p>
<p>Blackboard www.blackboard.com (não é <i>opensource</i>)</p>	<p>Criado pela Microsoft em 1997, reúne uma rede de plataformas dedicadas à educação, onde a maioria das suas ferramentas de comunicação são assíncronas; aí o professor pode expor documentos de texto, vídeo, áudio e etc. Em Portugal algumas das instituições que recorrem a esta plataforma são as Universidades do Minho e Aveiro que têm a possibilidade de usufruir de serviços integrados no sistema administrativo da própria universidade ou com outras plataformas e sistemas de segurança.</p>

Anexo 18

A plataforma Moodle e a sua organização

O projeto Moodle lançou a sua primeira versão em 20 de Agosto de 2002, estando atualmente na versão 2.3. O seu mentor foi Martin Dougiamas que continua a acompanhar o projeto em contínuo desenvolvimento, contando com a colaboração dos utilizadores para implementar inovações que se considerem de utilidade prática, com o objetivo de corresponder melhor às necessidades de professores e alunos.

Inicialmente, a designação desta plataforma referia-se ao acrónimo: *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, que adota uma perspetiva mais tecnicista do termo. Em Inglês, *moodle* é um verbo cujo significado aponta para a ação de deambular com preguiça, fazendo criativamente as tarefas que surgirem nesse percurso. Assim, passa a designar a forma como um aluno ou professor se envolve com a disciplina/curso disponível *online*.

Esta plataforma *opensource* permite múltiplas aplicações, estando preparada para a utilização por milhares de estudantes, escolas primárias ou simplesmente grupos amadores. A Moodle está organizada por áreas de trabalho designadas «disciplinas» ou «cursos» que disponibilizam várias ferramentas/módulos com diferentes funções. Algumas servem unicamente como repositório de recursos, outras permitem o desenvolvimento de atividades interativas, dispondo também de ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona.

Na plataforma, os cursos/disciplinas podem organizar-se de acordo com três formatos: (i) social – em que o tema é articulado em torno de um fórum publicado na página principal; (ii) semanal – o curso é organizado em semanas, com data de início e fim; (iii) em tópicos – cada assunto a ser discutido representa um tópico, sem limite de tempo pré-definido.

Para colocar em prática as diferentes atividades, a Moodle apresenta um conjunto de «Recursos» e «Atividades», dos quais se destacam:

RECURSOS: ferramentas sem interatividade para disponibilizar conteúdos do curso e/ou de organização da disciplina.

Book - Este recurso permite adicionar referência a um livro.

Etiqueta - As etiquetas permitem inserir diretamente nos tópicos texto formato, imagens estáticas ou animadas, ligações, com o objetivo de proporcionar uma melhor organização da disciplina.

Página de texto- Este recurso permite criar uma página de texto simples, recorrendo a vários tipos de formatação: autoformatação Moodle, formato HTML (recurso à linguagem HTML) formato de texto simples e formato *markdown* – recurso à linguagem HTML).

Página Web- A partir daqui pode construir-se uma página Web, sem necessidade de conhecer linguagem HTML, pois incorpora com uma barra de ferramentas.

Apontador para ficheiro ou página - Esta opção permite criar uma ligação para um endereço Web externo ou para um ficheiro colocado no Moodle.

Mostrar um diretório - Nesta opção pode ser criada uma ligação para uma pasta com ficheiros organizados previamente na opção Ficheiros (Bloco Administração).

Adicionar um pacote IMS de conteúdo - Este recurso permite importar um pacote de dados *standard* de outros sistemas.

ATIVIDADES: ferramentas interativas e/ou sociais e colaborativas.

Glossário- Este módulo permite a criação de dicionários, bases de dados documentais, galerias de imagem, entre outros, permitindo a consulta de termos e respetivos significados e a sua associação a todo o curso/disciplina. Cada entrada permite comentários e avaliação.

Wikis- Esta ferramenta permite a edição conjunta de um documento, assumindo o aluno papel de editor. O documento é iniciado quando um aluno ou professor entra pela primeira vez e inicia a exploração de um tema.

Fórum - Um fórum é uma área de debates sobre um determinado tema, onde a comunicação é assíncrona. No *Moodle* pode definir-se para uma discussão geral em que todos os membros participam; uma discussão única; sem respostas; só para um grupo de trabalho. Os alunos podem responder a uma mensagem ou iniciar um novo tópico de discussão, tendo sempre em atenção as regras de participação, definidas pelo professor e pelos alunos em conjunto. Cada resposta dada no fórum pelos alunos pode ser avaliada pelos colegas, havendo a possibilidade de ser apresentada em vários formatos e incluir anexos (imagens, *pdfs*, documentos de texto, vídeo, áudio, zip, entre outros. Os participantes no fórum também terão acesso ao documentos.

Chat - Um *chat* permite a discussão em tempo real de um determinado assunto e entre diversos intervenientes, suportando a troca de pequenas mensagens de texto. Normalmente, para que a comunicação seja feita através do *chat* há a marcação prévia da data e hora para que os intervenientes estejam presentes. Estas sessões podem ser utilizadas para discutir um tema, tirar dúvidas, fazer um brainstorming, praticar a oralidade, entre outras atividades, sendo também importante a definição de regras de participação. O *Moodle* grava automaticamente sessões de *chat* em que estejam presentes dois intervenientes, que estão devidamente identificados, e cuja duração mínima seja de 5 minutos.

Testes- Este módulo permite ao professor criar testes com perguntas (que podem incluir texto, áudio e vídeo) em diversos formatos: (i) escolha múltipla; (ii) verdadeiro ou falso; (iii) respostas curtas; (iv) correspondência. Estas perguntas são guardadas por categorias em uma base de dados, podendo ser reutilizadas dentro do próprio curso ou até em outros cursos. Estes testes permitem as tentativas de resposta que o professor considerar, sendo cada uma corrigida automaticamente. Este módulo inclui opções para classificar os alunos.

Questionários - Os questionários são uma ferramenta de inquérito, podendo ser anónimos e permitindo a exportação para um ficheiro de texto ou folha de cálculo.

Trabalhos- Este módulo permite que o professor explique a tarefa que os alunos devem preparar e submeter, enviando-a *online*. Os trabalhos podem ser de quatro tipos: envio de ficheiros avançado, em que se pode submeter várias versões do trabalho desenvolvido; texto em linha, trabalho realizado através do recurso páginas *web* do Moodle; envio de um único ficheiro (cada aluno só pode submeter um único ficheiro) e trabalho de casa, em que o trabalho é externo à plataforma Moodle. O professor pode comentar e classificar os trabalhos, tendo os alunos acesso a essas informações.

Lição - Esta ferramenta é formada por um conjunto de páginas que podem ter só informação, informação e questões intercaladas, através das quais o aluno é guiado a outras questões percorrendo assim um caminho definido pelo professor, e menu de navegação. As respostas podem ser classificadas e dessa classificação depender o prosseguimento do aluno na atividade

Inquéritos - Este módulo permite ao professor a avaliação das aprendizagens e a consulta dos alunos inscritos numa disciplina, como forma de averiguar sobre a eficácia dos métodos de ensino utilizados.

Atividades SCORM - O SCORM (*Sharable Content Object Reference Model*) baseia-se num conjunto de preceitos técnicos que permite partilhar objetos de aprendizagem baseados em tecnologia Web, permitindo a transferência de ficheiros de uma plataforma de *e-Learning* para uma outra, ou seja, é possível transferir conteúdos educativos do Moodle para outras plataformas de EaD ou vice-versa, desde que ambas sejam compatíveis com a norma SCORM. Esta funcionalidade permite a combinação de vários objetos de aprendizagem para criar uma sequência progressiva de transmissão de conteúdos, construindo um percurso de aprendizagem.

Referendo - Esta ferramenta pode ser utilizada para recolher opiniões dos participantes sobre algo, para reflexão de determinado tema (proposto pelo professor ou moderados) ou inscrição em alguma atividade.

Teste Hotpotatoes - Com esta ferramenta é possível introduzir atividades elaboradas no HotPotatoes, reutilizando-as as vezes que forem necessárias.

Workshop - Este módulo permite aos alunos a colaboração e troca de ideias entre pares e com o professor acerca de trabalhos ou projetos que vão sendo desenvolvidos e avaliados em conjunto. O objetivo é propiciar o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos, possibilitando-lhes a participação na avaliação dos trabalhos dos colegas.

Diário

O diário é utilizado em comunicação assíncrona e permite ao aluno a reflexão acerca de algum tópico em particular, estruturando as suas ideias. As respostas dos alunos são privadas e podem ser lidas apenas pelo professor que tem a possibilidade de as comentar e classificar. Esta é uma forma de privilegiar a comunicação com alunos mais introvertidos.

Bases de dados

Esta ferramenta é semelhante ao glossário, mas permite ao professor criar campos específicos a preencher pelos alunos. Aqui podem ser incluídos vídeos, áudio, imagens que podem ser pesquisados e ordenados por categorias.

Anexo 19

Taxonomia das tarefas para WebQuest (adaptado de Dodge, 2002)

Tipo de tarefa	Consiste em...	Descrição/ Características	Condições para ser uma WQ autêntica
Repetição	Realização de um trabalho sobre o que se aprendeu.	Pode ser utilizada para adquirir conhecimento prévio de um tema e combinar-se com outras tarefas.	<ul style="list-style-type: none">✓ O formato e o vocabulário diferem das fontes consultadas.✓ Os alunos são orientados na sua pesquisa e como devem organizar a informação.✓ Ocorrem processos de resumo, extração e elaboração de conteúdo.
Compilação	Retirar informação de fontes distintas e coloca-la em um formato comum. O resultado poderá ser publicado na internet ou noutro formato não digital.	O objetivo é familiarizar os alunos com determinado conteúdo para que pratiquem competências como fazer uma seleção e explicar, organizar e parafrasear informação.	<ul style="list-style-type: none">✓ É necessário que a informação seja transformada, não se limitando a figurar numa lista arbitrária de páginas de internet ou imagens.✓ Os recursos de informação deverão apresentar-se em diversos formatos que devem ser reescritos ou reformatados.✓ Os alunos decidem acerca da organização e formato do conteúdo.✓ Os alunos desenvolvem os seus próprios critérios para a seleção e articulação dos itens.

Tipo de tarefa	Consiste em...	Descrição/ Características	Condições para ser uma WQ autêntica
Mistério	Apresentar a tarefa como um mistério a resolver.	Não consiste na simples resposta a questões.	<p>✓ Uma tarefa que envolva mistério requer uma síntese de informação de várias fontes.</p> <p>✓ É necessário reunir a informação fazendo inferências e generalizações, cruzando várias fontes.</p> <p>✓ Os alunos devem eliminar as pistas falsas que à primeira vista parecem a reposta.</p>
Jornalismo (papel de repórter)	Atuar como jornalistas que cobrem um acontecimento, recolhendo factos e organizando-os de novo numa reportagem.	Utiliza-se esta tarefa para consciencializar os alunos da importância da imparcialidade e exatidão.	<p>✓ Utilizam-se muitas versões de um acontecimento.</p> <p>✓ Incluem-se opiniões divergentes, examinadas as suas ideias e evitando a sua influência na reportagem final.</p> <p>✓ Aprofunda-se a compreensão e utilizam-se recursos que conduzem a um conhecimento prévio do assunto.</p>

Tipo de tarefa	Consiste em...	Descrição/ Características	Condições para ser uma WQ autêntica
Criar um produto ou planejar uma Ação	Criar um produto ou plano de ação para conseguir um objetivo pré-determinado de acordo com condições específicas.		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Descreve-se um produto que tem verdadeira utilidade para alguém. ✓ Descreve os recursos e limitações que se assemelham com as do mundo real nesse caso. ✓ Promove-se a criatividade, com limites.
Produtos criativos	Criar uma história, poema, canção, um <i>poster</i> , uma pintura	Há limites de tamanho.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Existem certos limites que dependem do tipo de produto ou tema a ser trabalhado, por exemplo a exatidão histórica, adesão a um estilo artístico em particular...
Criar consenso	Articular, considerar e ajustar pontos de vista distintos, alcançando um consenso entre as partes dentro do mesmo grupo que realiza as WQ.	Os assuntos da atualidade proporcionam numerosas oportunidades para apresentar este tipo de tarefas.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Implica que os alunos estudem os recursos onde constam as diferentes perspectivas. ✓ Baseiam-se em diferenças de opinião autênticas que realmente são expressas por alguém. ✓ Elabora-se um documento que se destina a uma audiência específica, real ou simulada, e que se assemelha a algum documento da realidade.

Tipo de tarefa	Consiste em...	Descrição/ Características	Condições para ser uma WQ autêntica
Persuasão	Desenvolver uma argumentação convincente baseada no que se aprendeu, para persuadir uma determinada audiência.	Por exemplo, demonstrar um ponto de vista a apresentar na câmara; escrever uma carta, um editorial; fazer um <i>poster</i> ; criar um vídeo publicitário.	✓ A mensagem deve destinar-se a uma audiência verosímil, em que o seu ponto de vista é diferente ou neutro.
Conhecer-se	O objetivo é alcançar um maior conhecimento de si próprio a partir da exploração de recursos.	Podem desenvolver-se em torno de temas tais como: reflexão sobre quem se é; objetivos a longo prazo; questões éticas e morais; como melhorar determinadas facetas; apreciar arte, etc.)	✓ Comprometem o aluno a responder a questões sobre si mesmo e que não tenham respostas curtas.
Tarefas analíticas	Atentar em vários aspetos, identificando semelhanças e diferenças, entendendo as implicações das mesmas.	Procurar as relações de causa-efeito entre as variáveis com o objetivo de explicar o seu significado.	✓ Vão para além da simples análise das implicações encontradas, dando-se ênfase à inferência acerca do que significam as semelhanças e diferenças entre as realidades comparadas.

Tipo de tarefa	Consiste em...	Descrição/ Características	Descrição/ Características
Julgar/avaliar	O aluno dispõe de vários itens e tem que os ordenar ou classificar ou, ainda, escolher entre algumas opções, de acordo com critérios estabelecidos.		<p>✓ Os alunos emitem juízos de valor de acordo com um conjunto de critérios.</p> <p>✓ Os alunos são apoiados no sentido de criarem os seus próprios juízos.</p>
Tarefas científicas	Definir hipóteses, testar hipóteses; descrever os resultados e interpretá-los.		<p>✓ As questões colocadas não devem ser comuns, implicando investigação.</p> <p>✓ As hipóteses devem basear-se em informações recolhidas de várias fontes, <i>online</i> ou não.</p> <p>✓ A argumentação que sustenta as hipóteses e as conclusões finais deverão ser apresentadas em forma de relatório científico.</p>

Anexo 20

Recomendações sobre WebQuest (retirado de Carvalho, 2002)

Com base na análise de WebQuests, apresentam-se algumas recomendações e sugestões para quem vai implementar uma WebQuest.

1. Na **Homepage** do site deve aparecer:

- ▶ a indicação de que é uma WebQuest ou uma Aventura na web, para que quem aceder possa perceber facilmente em que tipo de site se encontra.
- ▶ o nível de escolaridade para o qual foi concebida, uma vez que outros professores a poderão utilizar nas suas práticas letivas;
- ▶ a data da sua realização, dado que a informação não é atemporal e os conteúdos disponibilizados podem ficar desatualizados;
- ▶ o nome dos autores do site e os seus contactos, que contribuem para a credibilidade da WebQuest e facultam o intercâmbio entre professores interessados e que queiram solicitar algum esclarecimento ou troca de impressões.
- ▶ disponibilizar informação para o professor, para propor sugestões a outro colega que a queira utilizar.

2. O **menu** do site tem que explicitar:

- ▶ os componentes da WebQuest, devendo os recursos surgir integrados no processo.
- ▶ a ajuda ao utilizador:
 - * explicitar como funciona o site;
 - * aconselhar o aluno a ler a WebQuest para ter uma ideia do que vai ter que realizar e de como vai ser avaliado;
 - * e outras orientações consideradas relevantes pelos autores da mesma.

3. Nos **Recursos** ou **Fontes**

- ▶ são listados os endereços de alguns sites, mas pode/deve ser interessante substituir esse endereço por uma designação mais apelativa e sugestiva do que se vai encontrar ou o próprio nome do site disponibilizar uma pequena descrição do conteúdo do site para previamente informar o utilizador do que vai encontrar.

4. **Avaliar** a WebQuest antes de ser disponibiliza *online*

- ▶ segundo os critérios de avaliação propostos por Bellofatto et al. (2001a) que permitem, através das sugestões apresentadas, melhorar a qualidade da WQ.

5. E ainda

► Quando houver grelhas para preencher, estas devem também ser disponibilizadas para imprimir (em ficheiro MS Word, PDF, rtf, etc).

► Explicitar a duração da WQ e a distribuição das etapas no Processo pelas sessões de trabalho.

Sugestões de Dodge (1995):

a) recomenda que se comece por realizar uma WQ simples e depois se avance para mais complexas;

b) o autor também sugere que se inicie por uma WebQuest com carácter disciplinar e de curta duração para se evoluir para as de longa duração e com atividades de carácter interdisciplinar.

c) sugere ainda que o professor comece por se familiarizar com a informação disponível online na sua área de interesses, seguindo-se a organização das fontes encontradas.

d) Posteriormente, Dodge (2001) através do acrónimo FOCUS apresenta cinco conselhos para quem desenvolve WebQuests:

(1) *Find great sites* - procure sites interessantes e relevantes para a temática a abordar;

(2) *Orchestrate your learners and resources* -organize os recursos encontrados e as etapas a serem desenvolvidas em grupo;

(3) *Challenge your learners to think* - desafie os alunos a pensar;

(4) *Use the medium* - utilize convenientemente a Web de tal modo que uma WebQuest bem concebida não poderia ser facilmente realizada em papel. Por exemplo:

- tirar partido da possibilidade de contactar peritos, geralmente através do correio eletrónico;

- disponibilizar um fórum para os alunos colocarem as suas opiniões;

- apresentar um pequeno vídeo, música ou som ambiente para contextualizar a temática, tendo o cuidado de não terem um efeito de distração.

(5) *Scaffold high expectations* - sugira tarefas que não estejam nas expectativas dos alunos, isto é que sejam arrojadas, mas devendo também ter apoio em como as realizar tal como grelhas de análise ou modelos pré-definidos, entre outros, até os alunos se sentirem autónomos e conseguirem analisar a informação por si ou conceber o produto final sem qualquer apoio.

Anexo 21

A *Webquest* e as suas etapas de desenvolvimento

A WebQuest (WQ), conceito criado por Bernard Dodge e Tom March (1995), é uma metodologia de pesquisa orientada, em que toda ou quase toda a informação necessária se encontra na Web. Para desenvolver uma WQ basta criar uma página de internet (com um editor de HTML, serviço de blogue ou até mesmo com um editor de texto que possa ser gravado como página da Web) à qual se podem adicionar recursos áudio e/ou vídeo. Uma WQ é composta por cinco partes/etapas:

ETAPA	FINALIDADE
Introdução	<ul style="list-style-type: none">➤ deve ser apelativa, motivadora e desafiante, levando os alunos a empenharem-se na tarefa;➤ a motivação deve ser: (i) temática, despertando o aluno para o assunto a abordar, e (ii) cognitiva, tomando em consideração os conhecimentos prévios do aprendente (Carvalho, 2002);➤ deve sugerir os aspetos que vão ser focados na tarefa.
Tarefa	<ul style="list-style-type: none">➤ é a etapa mais importante da WQ (Dodge, 2001);➤ explica a tarefa ou tarefas a realizar, que podem ser de vários tipos, conforme a taxonomia sugerida por Dodge;➤ não deve ser superior ao nível cognitivo do aluno (causa desmotivação).
Processo	<ul style="list-style-type: none">➤ indica passo a passo as etapas a seguir para realizar a tarefa;➤ menciona os recursos ou fontes a consultar/analisar (documentos áudio, vídeo, textos, sites...);➤ deve merecer maior atenção - é aí que os alunos recebem a orientação acerca do caminho a percorrer, tornando-se autónomos na sua aprendizagem (Carvalho, 2007:30).
Avaliação	<ul style="list-style-type: none">➤ explicita a forma como os alunos vão ser avaliados, devendo incluir os parâmetros quantitativos e qualitativos.
Conclusão	<ul style="list-style-type: none">➤ pequeno resumo sobre a experiência (referência às vantagens da realização do trabalho);➤ desafio colocado ao aluno para nova pesquisa (através de uma pergunta, de um problema para resolver ou de uma página de internet para explorar).

Duração: curta (1 a 3 aulas): o aluno percorre e compreende uma significativa quantidade de informação (aquisição e integração de conhecimento).

longa (1 semana a 1 mês): alargamento e refinação do conhecimento.

Anexo 22

Parâmetros de avaliação da WebQuest (Carvalho, 2002)

Categorias	Fase inicial	Em desenvolvimento	WQ terminada	Pontos
COMPONENTE ESTÉTICA DA WQ				
Componente visual	<p>0 pontos Há poucos ou nenhuns elementos gráficos.</p> <p>Ou</p> <p>A cor é berrante e/ou as variações tipográficas são utilizadas com exagero, afetando a legibilidade.</p>	<p>2 pontos Por vezes, mas não sempre, os elementos gráficos contribuem para compreender os conceitos, ideias e relações.</p> <p>Há alguma variação no tamanho da fonte, cor e <i>layout</i>.</p>	<p>4 pontos Os elementos gráficos utilizados contribuem para a compreensão de conceitos, ideias e de relações.</p> <p>Diferenças de tamanho e de cor são bem usadas e com consistência.</p>	
Navegação	<p>0 pontos Percorrer a WQ é confuso e foge às convenções das páginas web.</p> <p>Não se encontram as páginas com facilidade e/ou o retorno não é claro.</p>	<p>2 pontos Há alguns lugares onde o utilizador se sente perdido e não sabe para onde ir a seguir.</p>	<p>4 pontos A navegação é praticamente intuitiva. O utilizador sabe onde está a informação e como a aceder.</p>	
Aspetos técnicos (mecânicos)	<p>0 pontos Há mais do que 5 ligações que já não se estabelecem, faltam imagens, tabelas mal dimensionadas ou erros.</p>	<p>1 ponto Há algumas ligações que já não se estabelecem, faltam imagens, tabelas mal dimensionadas ou erros.</p>	<p>2 pontos Não há problemas técnicos.</p>	

Categorias	Fase inicial	Em desenvolvimento	WQ terminada	Pontos
INTRODUÇÃO				
Motivação temática	0 pontos A introdução é puramente factual, sem apelar à relevância da temática ou à sua importância social ou O cenário apresentado está adulterado e não respeita a literacia dos <i>media</i> .	1 ponto A introdução relaciona-se com os interesses dos alunos e/ou descreve uma questão ou problema constrangedor.	2 pontos A introdução atrai o aluno para a WQ ao relacionar-se com os interesses dos alunos e/ou ao descrever uma questão ou problema constrangedor ou envolvente.	
	0 pontos A introdução não prepara o leitor para o que se segue ou refere o que aluno já sabe.	1 ponto A introdução faz referência ao conhecimento prévio do aluno e indicia o que vai ser a WQ.	2 pontos A introdução parte dos conhecimentos prévios dos alunos e prepara o aluno para a temática da WQ sugerindo alguns aspetos que vão ser focados.	

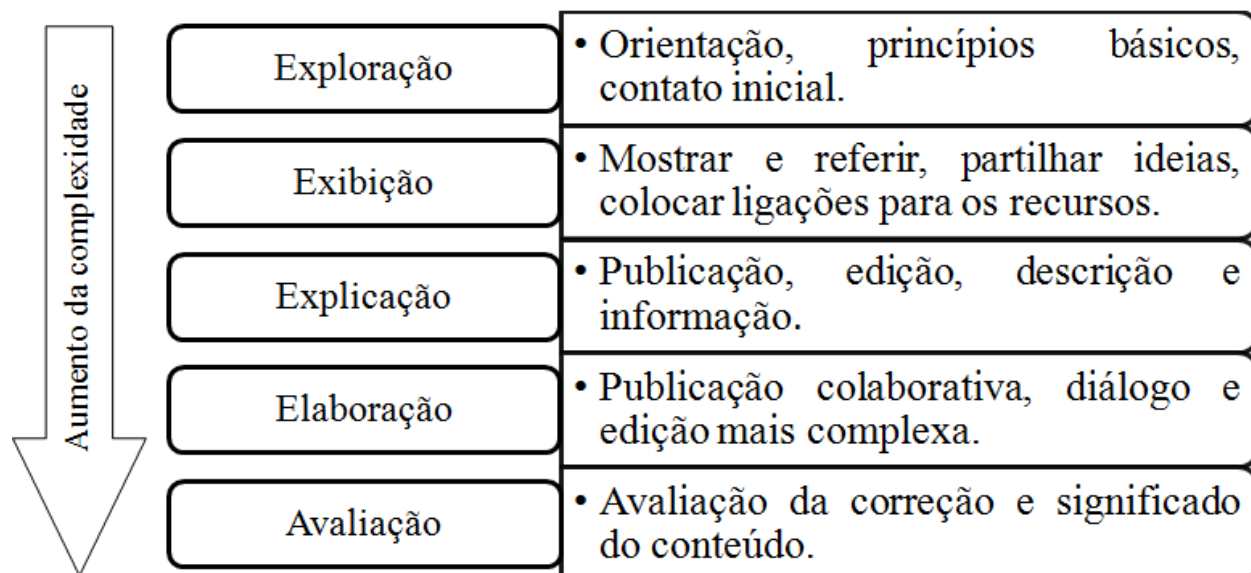
Categorias	Fase inicial	Em desenvolvimento	WQ terminada	Pontos
TAREFA				
Relação da tarefa com o que é habitual (standards)	<p>0 pontos</p> <p>A tarefa não se relaciona com o que é habitual.</p>	<p>2 pontos</p> <p>A tarefa relaciona-se com o que é habitual mas não está diretamente relacionada com o que os alunos devem saber e com o que são capazes de fazer.</p>	<p>4 pontos</p> <p>A tarefa relaciona-se com o que é habitual e está diretamente relacionada com o que os alunos devem saber e com o que são capazes de fazer.</p>	
Nível cognitivo da tarefa	<p>0 pontos</p> <p>A tarefa requer simplesmente compreender ou contar a informação encontrada nas páginas web e responder a questões factuais.</p>	<p>3 pontos</p> <p>A tarefa é executável mas é pouco significativa para a vida dos alunos.</p> <p>Ela requer análise e/ou conjugar informação de diferentes fontes.</p>	<p>6 pontos</p> <p>A tarefa é executável e envolvente, levando a uma reflexão que ultrapassa a compreensão.</p> <p>Requer a síntese de informação proveniente de diferentes fontes e/ou a tomada de posição e/ou fazer uma generalização ou um produto criativo.</p>	

Categorias	Fase inicial	Em desenvolvimento	WQ terminada	Pontos
PROCESSO				
Clareza do processo	<p>0 pontos</p> <p>O processo não está claramente descrito. Os alunos não percebem exatamente o que fazer.</p>	<p>2 pontos</p> <p>Algumas indicações são dadas, mas falta informação.</p> <p>Os alunos podem ficar confusos.</p>	<p>4 pontos</p> <p>Cada etapa está perfeitamente descrita. Os alunos percebem exatamente o que fazer em cada etapa do processo.</p>	
Estrutura do processo	<p>0 pontos</p> <p>O processo carece de estratégias ou de ferramentas necessárias para os alunos adquirirem o conhecimento necessário para realizarem a tarefa.</p> <p>As atividades são pouco significativas entre elas e/ou para completar a tarefa.</p>	<p>3 pontos</p> <p>As estratégias e as ferramentas inseridas no processo são insuficientes para assegurarem que os alunos adquiram o conhecimento necessário para realizarem a tarefa.</p> <p>Algumas das atividades não se relacionam diretamente com a realização da tarefa.</p>	<p>6 pontos</p> <p>O processo apresenta estratégias e ferramentas para aceder e adquirir conhecimento para realizar as tarefas.</p> <p>As atividades estão relacionadas e concebidas de forma a conduzirem o aluno da aquisição do conhecimento até a um nível de reflexão sobre o mesmo (<i>higher level thinking</i>).</p>	
Riqueza do processo	<p>0 pontos</p> <p>Poucas etapas, não atribuição de papéis específicos.</p>	<p>1 ponto</p> <p>São atribuídos alguns papéis ou tarefas.</p> <p>São exigidas atividades mais complexas.</p>	<p>2 pontos</p> <p>Diferentes papéis são explicitados para ajudar o aluno a compreender diferentes perspetivas e/ou a partilhar responsabilidade na execução das tarefas.</p>	

Categorias	Fase inicial	Em desenvolvimento	WQ terminada	Pontos
RECURSOS				
Quantidade dos recursos	0 pontos	2 pontos	4 pontos	
	Os recursos não são suficientes para os alunos realizarem as tarefas. OU Há demasiados recursos para os alunos verem no tempo disponível.	Há alguma relação entre os recursos e a informação necessária para os alunos completarem as tarefas. Alguns recursos não acrescentam nada de novo.	Há uma clara e significativa relação entre todas os recursos e a informação necessária para os alunos completarem as tarefas. Cada recurso tem a sua importância.	
Qualidade dos recursos	0 pontos	2 pontos	4 pontos	
	As ligações conduzem os alunos a informação que se encontra numa enciclopédia.	Algumas ligações conduzem a informação que não se encontra habitualmente numa aula (!).	As ligações tiram partido da qualidade que se pode encontrar na web. Fontes variadas proporcionam informação para os alunos aprenderem profundamente.	
AValiação				
Clareza nos critérios de avaliação	0 pontos	3 pontos	6 pontos	
	Os critérios de avaliação não estão explicitados.	Os critérios estão pelo menos parcialmente descritos.	Os critérios de avaliação estão perfeitamente descritos, incluindo indicadores qualitativos e quantitativos. O instrumento de avaliação mede o que os alunos devem saber e o que são capazes de fazer para cumprirem a tarefa.	

Anexo 23

Fases na utilização do *wiki* (adaptado de Wheeler, 2011)



NOTA: Alguns *softwares* para criar wikis são o *pbworks*, *pbwiki* e *wikispaces*. Através da Moodle também é possível criar diretamente uma *wiki*.